

Schmid, Michaela

Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2011, 404 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Schmid, Michaela: Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften (1949-2009).)



Quellenangabe/ Reference:

Schmid, Michaela: Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2011, 404 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Schmid, Michaela: Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften (1949-2009).) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79582 - DOI: 10.25656/01:7958

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79582>

<https://doi.org/10.25656/01:7958>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Michaela Schmid

**Erziehungsratgeber
und Erziehungs-
wissenschaft**

**Zur Theorie-Praxis-Problematik
populärpädagogischer Schriften**

forschung

KLINKHARDT

SCHMID
ERZIEHUNGSRATGEBER UND
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

**ERZIEHUNGSRATGEBER UND
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
Zur Theorie-Praxis-Problematik
populärpädagogischer Schriften**

von
Michaela Schmid

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2011



Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg unter dem Titel: „Zur Theorie-Praxis-Problematik von populärpädagogischen Schriften (1949-2009)“ 2010 als Dissertation angenommen. Tag der Disputation: 15. Juni 2010.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2011.1.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2010.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN: 978-3-7815-1782-0

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	10
I Einführung	11
1. Problemaufriss und Zielsetzung	11
2. Zur Kennzeichnung der Themenstellung und des Forschungsgegenstands.....	15
2.1. Annäherung an das Thema.....	15
2.2. Annäherung an den Untersuchungsgegenstand: Ein Definitionsversuch	18
3. Zielsetzung	22
II Forschungsstand	25
1. Forschung zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft	25
2. Forschung über Erziehungsratgeber	28
2.1. Erziehungsratgeber als Forschungsquelle	29
2.2. Erziehungsratgeber als Forschungsgegenstand	30
3. Zusammenschau, Desiderate und Begründung der Forschungsabsicht	33
4. Exkurs: Familienforschung	34
III Theoretische Grundlagen und methodische Vorgehensweise	37
1. Forschungslogik	37
2. Zur Leitfrage der Arbeit: Welche Auffassung von Theorie und Praxis transportieren pädagogische Ratgeber und welche Wissensarten (Art von Theorien) sind in pädagogischen Ratgebern enthalten?	41
2.1. Reflexion über die Begrifflichkeiten Theorie und Praxis.....	41
2.2. Winfried Böhm's Konzeption des Theorie-Praxis-Verständnisses	44
2.2.1. „Theorie und Praxis“ (1985/1995)	44
2.2.2. Kernaussage des Böhm'schen Theorie-Praxis-Verständnisses im Hinblick auf die vorliegende Arbeit	61
2.3. Erich Wenigers Entwurf des Theorie-Praxis-Verhältnisses	64
2.3.1. „Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis“ (1952) ...	64
2.3.2. Kernaussage des Weniger'schen Theorie-Praxis-Verständnisses im Hinblick auf die vorliegende Arbeit	71
2.4. Zusammenfassung und Operationalisierung der Leitfrage.....	74

2.5. Sich aus der Hauptfragestellung entwickelnde weiterführende Fragestellungen	80
2.5.1. Mündigkeit: Enthalten die untersuchten Ratgeber Weiterentwicklungspotential für den Adressaten?	80
2.5.2. Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Verlauf der Bundesrepublik Deutschland: Wie hat sich die pädagogische Ratgeberliteratur im Bezug auf das ihr immanente Weiterentwicklungspotential entwickelt?	82
3. Auswahlkriterien	82
IV Analyse	87
1. Die 40er Jahre ab Gründung der Bundesrepublik Deutschland	87
1.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur	87
1.2. Explikation der Ratgeberauswahl	91
1.3. Johanna Haarer: Die Mutter und ihr erstes Kind. Nürnberg 1949	92
1.3.1. Angaben zur Autorin und Kurzvorstellung des Ratgebers	92
1.3.2. Analyseergebnisse	95
1.4. Fazit	101
2. Die 50er Jahre: Vom Trümmerland zur europäischen Wirtschaftsnation – Suche nach familiärer und gesellschaftlicher Stabilität	102
2.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur	102
2.2. Explikation der Ratgeberauswahl	106
2.3. Anton Wallenstein: Kindheit und Jugend als Erziehungsaufgabe. Freiburg 1951	107
2.3.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers	107
2.3.2. Analyseergebnisse	108
2.4. Heinz Graupner: Das Elternbuch. Ein Schlüssel zur Kinderwelt. München 1955	119
2.4.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers	119
2.4.2. Analyseergebnisse	120
2.5. Fazit	128
3. Die 60er Jahre: Vergangenheitstabusierung und Konservatismus „meets“ Gesellschaftskritik, Aufbruch und Rebellion	130
3.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur	130
3.2. Explikation der Ratgeberauswahl	142

3.3.	Hans Zulliger: Elternschulung und Elterngeist. Stuttgart 1961	143
3.3.1.	Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers	143
3.3.2.	Analyseergebnisse	147
3.4.	Johannes A. Stöhr: Hört auf mit dem Erziehen – Gebt uns Kindern endlich eine Chance. München 1969	155
3.4.1.	Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers	155
3.4.2.	Analyseergebnisse	157
3.5.	Fazit	175
4.	Die 70er Jahre: Jahrzehnt der Gegensätze	178
4.1.	Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur	178
4.2.	Explikation der Ratgeberauswahl	194
4.3.	Christa Meves: Mut zum Erziehen. Erfahrungen aus der psychagogischen Praxis. Hamburg 1970	195
4.3.1.	Angaben zur Autorin und Kurzvorstellung des Ratgebers	195
4.3.2.	Analyseergebnisse	200
4.4.	Elisabeth Dessai: Kinderfreundliche Erziehung in der Dreizimmerwohnung. Ein unorthodoxer Ratgeber. Frankfurt am Main 1973	214
4.4.1.	Angaben zur Autorin und Kurzvorstellung des Ratgebers	214
4.4.2.	Analyseergebnisse	216
4.5.	Fazit	230
5.	Die 80er Jahre: „Perestroika und Glasnost“ oder: Die Risikogesellschaft der Postmoderne zwischen Hedonismus, Zukunftsangst und Mauerfall	232
5.1.	Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur	232
5.2.	Explikation der Ratgeberauswahl	249
5.3.	Hubertus von Schoenebeck: Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München 1982	251
5.3.1.	Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers	251
5.3.2.	Analyseergebnisse	255
5.4.	Andreas Flitner: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München 1982	269
5.4.1.	Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers	269
5.4.2.	Analyseergebnisse	271
5.5.	Fazit	289
6.	Die 90er Jahre: Deutschland im Zeichen der Wiedervereinigung	293
6.1.	Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur	293
6.2.	Explikation der Ratgeberauswahl	298

6.3. Peter Struck: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker. Berlin 1992	299
6.3.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers	299
6.3.2. Analyseergebnisse	301
6.4. Jan-Uwe Rogge: Kinder brauchen Grenzen. Reinbek bei Hamburg 1993...	314
6.4.1. Kurzvorstellung Ratgeber und Angaben zum Autor	314
6.4.2. Analyseergebnisse	320
6.5. Fazit	330
7. Die 2000er Jahre: PISA, „Werteverfall“ und „Erziehungsnotstand“	331
7.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur	331
7.2. Explikation der Ratgeberauswahl	341
7.3. Bernhard Bueb: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. München 2006	341
7.3.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers	341
7.3.2. Analyseergebnisse	344
7.4. Katia Saalfrank: Die „Super Nanny“. Glückliche Kinder brauchen starke Eltern. München 2007	358
7.4.1. Angaben zur Autorin und Kurzvorstellung des Ratgebers	358
7.4.2. Analyseergebnisse	362
7.5. Fazit	370
V Bilanz und Ausblick	373
1. Hauptfragestellung: Welche Auffassung von Theorie und Praxis transportieren pädagogische Ratgeber und welche Art von Wissen (Theoriearten) ist in pädagogischen Ratgebern enthalten?	373
1.1. Theoriearten	373
1.2. Auffassung von Theorie und Praxis	380
2. Weitergehende, aus der Hauptfragestellung sich entwickelnde Fragen	381
2.1. Enthalten die untersuchten Ratgeber Weiterentwicklungspotential für den Ratsuchenden?	381
2.2. Wie hat sich die pädagogische Ratgeberliteratur im Bezug auf das in ihr eventuell enthaltene Weiterentwicklungspotential für den Adressaten im Verlauf der BRD entwickelt?	382
3. Forschungsausblick	382
Literaturverzeichnis	387
Verzeichnis der untersuchten Ratgeber	387
Sekundärliteratur	387
Internetquellen	403

Danksagung

„Eigentlich bin ich doch für die Praxis geschaffen“! So oder so ähnlich hatte einer meiner – wie ich jetzt hinzufügen möchte – naiven Aussagen noch vor Entschluss meines Promotionsvorhabens und universitären Arbeitens und Lehrens gelaute. Heute weiß ich, nicht zuletzt aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik Theorie und Praxis, aber auch aufgrund meiner universitären Berufstätigkeit: In der Praxis lebt Theorie und Praxis ihrerseits lebt in der Theorie. So würde ich heute sagen: Ich wachse durch die tägliche Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten (die ja nur durch ihre praktische Relevanz theoretische Bedeutsamkeit erhalten) in Haltung und Geist. Und ihre praktische Vermittlung lässt nicht nur ihre theoretische Bedeutsamkeit einschließlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen erfahren, sondern zeigt mir – und damit einmal mehr in der Geschichte der Pädagogik – dass die Vermittlung theoretischer Inhalte eben doch sehr praktisch ist. Genauer, dass 1. das eine nicht ohne das andere kann – ja vielmehr nie ohne das andere existent ist; dass 2. – und nun persönlicher: universitäre Berufstätigkeit, Theorie und Praxis, Forschung und Lehre ein notwendiges Wechselverhältnis sind und sein müssen – und beides erfüllt mich zunehmend! Danke!

Neben Familie, Freunden und Arbeitskollegen, die mich auf diesem Weg liebevoll und bejahend begleitet und immer wieder ermuntert, aber auch keineswegs geschont haben, sei namentlich von ganzem Herzen meinen lieben Freunden Frau Dr. Bettina Reimers, Frau Dr. Beate Klostermann-Reimers, Frau Dr. Sonja Lichtenstern und Frau Corinna Ketterle für die Durchsicht der Arbeit, insbesondere ihre geduldige emotionale Unterstützung während der gesamten Dissertationsphase ausdrücklich gedankt! Ich danke auch Herrn Prof. Dr. Winfried Böhm für die ermunternden Worte und Gespräche sowie Frau Prof. Dr. Hildegard Macha für die Zweitkorrektur der Arbeit. Besonderer Dank gilt vor allem meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Eva Matthes – der Name Doktormutter trifft hier in jeglicher pädagogischen Komponente wahrlich zu – sie weiß sehr wohl, was ich meine!

Und so hat nicht nur sie, sondern auch die Arbeit mich fördernd, aber auch äußerst fordernd gelehrt: „Der Weg ist das Ziel“! Nun blicke ich auf diesen Weg zurück und sage in guter „pädagogischer Manier“ bilanzierend: Reflexion, Wachstum, Zuversicht, Neugierde, Ehrgeiz, Vorfreude und wachsendes Zutrauen (sieht man mal von den Tiefen, die eine solche Arbeit hat, ab) zeichnen nicht nur diesen Weg aus, sondern weisen auch dankbar, demütig, stolz, freudig und voller Tatendrang auf das hin, was noch kommt!

„Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel“ (Goethe)

Ich danke Euch!

Augsburg, im März 2010

Michaela Schmid

I. Einführung

1. Problemaufriss und Zielsetzung

Der Elternbildungsmarkt boomt, die Familie ist mehr denn je im öffentlichen Fokus, Familienpolitik steht bei der Regierung hoch im Kurs und Erziehungsratgeber haben Hochkonjunktur. Die damit angedeutete gegenwärtige Lage, insbesondere die wachsende Nachfrage der Eltern nach praktischem Erziehungsrat verweist nicht nur auf die zunehmende elterliche Unsicherheit in Erziehungsfragen¹, sondern auch auf die starke öffentliche Klage über mangelnde elterliche Erziehungskompetenzen².

Das vorliegende Promotionsprojekt ist damit nicht nur eine Antwort auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation und nimmt sich eines Themas von gesellschaftspolitischer Brisanz an, sondern greift einen in der Erziehungswissenschaft stark vernachlässigten Bereich auf, nämlich Erziehungsratgeber. Verfasst für die Praxis und seit Jahrhunderten nunmehr ein „blinder“ Teil von ihr, wurden weder ihr Einfluss und ihre Wirkung, noch Inhalte oder pädagogischer Wert geschweige denn deren Qualität eingehenden wissenschaftlichen Prüfungen unterzogen – darüber hinaus weist die historische Perspektive einen ebenso großen Forschungsbedarf auf (vgl. Punkt II dieser Arbeit).

„‘Super Nanny’ und Co.“ – so auch der Titel des jüngst erschienenen Werkes von Klaus Wahl und Katja Hees (2006) –, die Medienwirksamkeit dieser TV-Heilsbringer und die in diesem Zusammenhang ausgelösten Diskussionen³ wie auch die gesellschaftlichen und demographischen Veränderungsprozesse haben mitunter dazu beigetragen, das Thema Familie und Kindererziehung in der Familie wieder stärker in den öffentlichen Fokus zu rücken, ja vielmehr: die Notwendigkeit eines bewussten und kritischen Nachdenkens über Familienerziehung ins Zentrum gesellschaftspolitischer Bemühungen zu stellen.⁴ Diese öffentliche Fokussierung und Problematisierung von Familienerziehung wirft Fragen auf; es gilt zu diskutieren, inwiefern elterliche Kompetenzen und damit die Erziehung in der Familie verändert werden können, ja müssen und welchen Beitrag die Pädagogik als Wissenschaft dazu leisten kann, dann aber auch unbedingt zu leisten hat.

„Soll Erziehungswissenschaft öffentlich gehört bzw. ernst genommen werden, dann kann sie das Feld nicht länger jenen (gemeint sind die Medien, M.S.) sowie den ‘Super Nannies und Co’ überlassen“ (Griese/Levin/Schmidt 2007, S. 6).

¹ Vgl. Smolka 2002

² Vgl. z.B. Gerster/Nürnberger 2002; Ahrbeck 2004; Bueb 2006

³ Vgl. z.B. Bündler 2005; Gorris 2005; DKSB Landesverband NRW 2004; Tschöpe-Scheffler 2005

⁴ Vgl. z.B. die Spezialausgabe des Spiegels im Sommer 2007 mit dem Titel: „Sehnsucht nach Familie. Die Neuerfindung der Tradition“ (Spiegel Special, Nr. 4/2007)

An dieser Stelle sei angemerkt, dass es sich bei den erwähnten Herausgebern Wahl und Hees keineswegs um Pädagogen handelt.⁵ Damit wird ein bereits angedeutetes Problem offensichtlich: Die Vernachlässigung einer dringend erforderlichen Auseinandersetzung mit einem Teil der Praxis, nämlich Populärpädagogik von Seiten der pädagogischen Wissenschaft. Worin auch immer der Grund liegen mag⁶ – in einer schlichten Negation dieses „Praxisbereiches“, Interesselosigkeit und/oder aber auch der Befürchtung einer der Auseinandersetzung folgenden mangelhaften oder sogar negativen Reputation⁷ – die Notwendigkeit einer Beachtung wird dadurch keinesfalls geringer oder gar aufgehoben, im Gegenteil: Dass die erste Antwort auf die „Super Nannys“ unserer Zeit von einem Sozialwissenschaftler und einer Diplom-Kulturwirtin erfolgt⁸, sollte zum Nachdenken anregen.⁹ „Das Verhältnis zwischen pädagogischer Ratgeberliteratur und erziehungswissenschaftlicher Reflexion ist (...) angespannt und prekär“ (Hopfner 2001, S. 74) oder mit anderen Worten: „die wechselseitige Gereiztheit des Praktikers und des Theoretikers“ (Weniger 1953, S. 7) sind deutlich zu spüren.

Sind es aber – Erziehungsratgeber nun auf die mediale Form Buch eingeschränkt – nicht vielmehr oder gar ausschließlich diese Schriften und nicht wissenschaftlich-theoretische Abhandlungen, die das praktische Tun der Eltern beeinflussen und demnach unbedingt der wissenschaftlichen Betrachtung bedürfen? „Da solche Erziehungs-, bzw. Elternratgeber häufig die einzige Informationsquelle für pädagogische Fragen der Eltern darstellen, verdienen die dort intendierten Erziehungs- und Bildungsabsichten, die vertretene Weltanschauung, die Vorurteile, Leitbilder, Klischees und die gesetzten Normen kritische Aufmerksamkeit“ (Wolff 1973, S. 2). Leider besteht hier erheblicher Forschungsbedarf – und dies nicht nur in Bezug auf die elterliche Nutzung von populärpädagogischen Schriften, sondern auch „darüber, ob und in welcher Weise z.B. Eltern erzie-

⁵ Selbiges gilt auch für die jüngst durchgeführte Studie „TV-Super Nannys“ – erschienen unter dem Titel „Super Nannys. Ein TV-Format und sein Publikum“ (2006). Sie wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Grimm von einer Forschungsgruppe am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien erstellt.

⁶ Unter wissenschaftstheoretischer Perspektive betrachtet, mag dieser Umstand zunächst auf das grundsätzliche Theorie-Praxis-Problem verweisen. In diesem Kontext sei auf Beckmann rekurriert, der neben den Vorurteilen auf Seiten der Praktiker („Theoriefeindlichkeit, Missverständnis der Theorie als Rezeptologie und Theoriegläubigkeit“) auch Vorurteile auf Seiten der Theoretiker – die „Scheu vor der Praxis“ – (entweder in Form von enormer Ehrfurcht oder völliger Respektlosigkeit vor der Praxis) konstatiert (Beckmann 1971, S. 185).

⁷ Treffend beschreibt die 1899 geborene Psychologin Hildegard Hetzer die Reaktion ihres Kollegenkreises auf die Herausgabe ihrer Erziehungsratgeber und an dieser Einschätzung wird sich wohl kaum etwas verändert haben: „Bei den Fachkollegen wurden warnende Stimmen laut, dass ich durch Schrifttum dieser Art für Laien meinen wissenschaftlichen Ruf ruiniere“ (vgl. Hetzer 1988, S. 43).

⁸ Klaus Wahl leitet das Wissenschaftliche Referat beim Vorstand des DJI und Katja Hees arbeitet freiberuflich als Journalistin.

⁹ Scharf formuliert: Es wäre nicht das erste Mal, dass sich die Erziehungswissenschaft aufgrund mangelnder Auseinandersetzung mit einem Thema ein genuines Betätigungsfeld (hier das der Ratgeberliteratur) von Nachbardisziplinen nehmen ließe! (vgl. z.B. Einfluss der Sozialwissenschaften in den 60er Jahren: Qualifizierung statt Bildung; oder auch die Tatsache, dass Familienforschung in der Pädagogik stark vernachlässigt wird, Studien vornehmlich aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich vorliegen (vgl. Kap. IV.A); oder auch das „Abwandern“ von Themen in die Psychologie wäre ein Beispiel.)

hungswissenschaftliches Wissen ‘verwenden’“ (Lüders 1991, S. 429 In: ZfP, Beiheft: Päd. Wissen)¹⁰. Der hohe Absatz, das Anwachsen des Ratgebermarktes¹¹ und deren Beliebtheit¹² lassen zumindest auf Interesse an und Hilferwartungen im Hinblick auf Populärpädagogik schließen, wenn auch über den tatsächlichen Einfluss und ihre Wirkung und Nutzung keine Rückschlüsse zu ziehen sind.

Und aus einem zweitem Grund trifft das hier vorliegende Projekt „den Puls der Zeit“, ja mehr noch: Ungebrochene Aktualität – sei es in der Disziplin¹³ selbst oder in der Öffentlichkeit¹⁴ – besitzt die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Was leistet die Theorie für die Praxis? Was bedeuten die Begriffe Theorie und Praxis überhaupt? Was macht eine Schrift zu einer theoretischen Schrift, insbesondere auch in Abgrenzung zu einem Ratgeber? Eine Theorie der Erziehungsratgeber gibt es bislang noch nicht einmal in ersten Ansätzen.

All diese Fragen und weitere verweisen nicht nur auf ein grundlegendes Problem, welches der Erziehungswissenschaft von jeher konstitutiv ist und auch gegenwärtig nicht an Brisanz einbüßt – man denke in diesem Zusammenhang nur an die gegenwärtige Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (vgl. Hoffmann 2005, S. 169ff.) –, sondern auch auf die von Seiten der Öffentlichkeit unüberhörbare Forderung nach Praxisbezug und praktischer Anleitung. Für Erziehungsratgeber hat das häufig zur Folge, dass sie dem Leser in Form von Regelwerken, Rezepten und Erfahrungsberichten begegnen (vgl. Oelkers 1995). Ist dieser „Vorwurf“ gerechtfertigt, dann stellt sich natürlich die Frage: Kann ein Ratgeber, der ja ein bestimmtes Ziel verfolgen sollte, nämlich dem

¹⁰ Eine erste, wenn auch aufgrund des kleinen Samples lediglich hypothesenbildende, Antwort hierauf stellt die Dissertation von Keller (2008) dar. Eingeschränkt auf Ratgeber zur Drogenproblematik findet sich eine knappe, aber richtungsweisende Studie von Seifert (1995).

¹¹ Anschaulich wird die enorme Fülle und das starke Anwachsen des Ratgebermarktes, wenn man sich vergegenwärtigt, dass „seit 1986 (bis 1993, M.S.) im Durchschnitt jede Woche mehr als ein Elternratgeber zu Fragen der Erziehung auf dem Büchermarkt erschien“ (Lüders 1994, S. 173). Christa Berg spricht von „jährlich zwischen 40 und 60 Neuerscheinungen“ (ders. 1991, S. 713) und das Konstanzer Projekt „Lebenssituation junger Familien“ verzeichnet Elternbriefe (42%) und Bücher (41%) nach der Konsultation des Kinder- und Hausarztes (55%) als wichtigste Quellen für informations- und ratsuchende Eltern (vgl. Lüscher/Koebbel/Fisch 1982, S. 766ff.). Nach Schätzungen der Zeitschrift DER SPIEGEL wurden im Jahr 2004 etwa 750 Millionen Euro für populärpädagogische Bücher und Zeitschriften ausgegeben (vgl. Gorris 29/2005, S. 135).

¹² Im Rahmen einer empirischen Studie des Staatsinstituts für Familienforschung (ifb) im Jahr 2002 im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen wurden der Beratungsbedarf sowie elterliche Informationsquellen ermittelt. Im Bezug auf Erziehungsratgeber ergab die Elternbefragung folgendes: ungefähr die Hälfte der Eltern befürworten und nutzen Printmedien (Zeitschriften, Bücher), die sich speziell an Eltern richten, als Orientierungshilfe und bei Fragen in Sachen Erziehung (vgl. Smolka 2002, S. 38). Notwendig wäre m.E. eine aktuelle Erhebung, die den Medienbereich und das Nutzungsverhalten von Eltern bei Erziehungsfragen gezielt untersucht und v.a. – wie Smolka (2006, S. 50) zu Recht bemerkt – das Format der Super Nanny berücksichtigt und in die Untersuchung mit einbezieht.

¹³ Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis kann in der Erziehungswissenschaft auf eine lange Tradition zurückblicken: Vgl. hierzu: Forschungsüberblick (Kap. II)

¹⁴ Vgl. hierzu auch den in der Süddeutschen Zeitung erschienenen provokanten Artikel von Bernd Graff (Quelle: sueddeutsche.de, 25/1) mit dem Titel „Contra Geisteswissenschaften. Die Nullnummern des Normalbetriebs“.

Erzieher/den Eltern bei der Erziehung zu helfen, indem er Orientierung gibt, aufklärt und Reflexionsprozesse in Gang setzt (bzw. dies zumindest sollte), um auf dieser Basis adäquate Entscheidungen für erzieherisches Tun treffen zu können, sein Ziel auf diese Weise erreichen? Oder: Wie muss ein Ratgeber beschaffen sein, um den Erzieher zu „unterstützen“, dem Kind dabei zu helfen, sich zur selbstbestimmt handelnden Person heran zu bilden? Wie muss ein Ratgeber konzipiert sein, der seinen Adressaten bei einer Erziehung zur Mündigkeit und zu selbstverantwortlichem Handeln helfen will? Und all diesen Fragen voraussetzend: Wie sind Ratgeber beschaffen? Welche Auffassung von Theorie und Praxis transportieren pädagogische Ratgeber und welche Art von Wissen/Theorien ist/sind in pädagogischen Ratgebern enthalten? – so die Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

In diesem Projekt sollen folglich ausgewählte Erziehungsratgeber unter dem Aspekt der Theorie-Praxis-Problematik betrachtet werden. Kritisch aufgearbeitet werden daher nicht die einzelnen vom Ratgeber vermittelten „Ratschläge“ und pädagogischen Inhalte wie Erziehungsmittel, -ziele, -stile, Werte oder dergleichen; die vorliegende Studie beschäftigt sich vielmehr auf einer Metaebene mit Ratgebern: von Interesse ist die Theorie-Praxis-Perspektive. Insbesondere interessiert, um welche Wissensstruktur es sich bei Erziehungsratgebern handelt, welches Wissen Ratgeber überhaupt transportieren. Dabei werden u.a. folgende Fragen leitend sein: Welche (Art von) Theorien finden Eingang? Welche Vorstellungen von Theorie und Praxis trägt der Ratgeber in sich? Kann das dort vermittelte Wissen zu individuellem und situationsadäquatem Handeln befähigen? Enthält der Ratgeber Weiterentwicklung-/Reflexionspotential für den Adressaten? Und schließlich: Wie ist die Qualität der Ratgeber unter dem Aspekt der Theorie-Praxis-Problematik zu beurteilen?

Ziel des Projekts ist es folglich, allgemeine Aussagen über das Genre Erziehungsratgeber treffen zu können – ein erster Schritt in Richtung Theorie von Erziehungsratgebern.

2. Zur Kennzeichnung der Themenstellung und des Forschungsgegenstands

2.1. Annäherung an das Thema¹⁵

„Ratgeber sind“ – so Jürgen Oelkers – „allzuständig, haben für alle Probleme patente Lösungen, sind gebrauchorientiert und können doch nicht durch Erfahrung korrigiert werden“ (Oelkers 1995, S. 81).

Noch zugespitzter beschreibt Christa Berg die Auseinandersetzung mit Ratgebern: „Einerseits muß viel Stereotypes, Redundantes, Triviales, Banales, (heute) Selbstverständliches in einer schier uferlosen Flut von Traktaten und Traktätchen durchgestanden werden, um zu systematisierbaren Aussagen zu gelangen. Andererseits verblüffen Ausweitung und Tragweite der beanspruchten Kompetenz nicht nur für ein Problemfeld, sondern geradezu für alle Lebenslagen“ (Berg 1991, S. 709). Etwas differenzierter – und letztlich auch um einiges positiver – Höffer-Mehlmer: „Die Entscheidung (...) für komplexer-komplizierte oder aber stark vereinfachende Darstellung wird im Sinne virtueller Rückkopplung im Hinblick auf den angezielten Leserkreis und auf das erfolgen, was mit dem Ratschlag erreicht werden soll. Ähnliches gilt (...) für die sprachliche Gestaltung, also etwa die Entscheidung für die Verwendung von Fachbegriffen bzw. für Umschreibungen. Auch der Einsatz von Sprachbildern oder das Erzählen von Geschichten lassen sich in diesem Zusammenhang in ähnlicher Weise als modellhafte Vereinfachung interpretieren, mit denen Komplexität reduziert wird“ (Höffer-Mehlmer 2003, S. 278). Und damit sei die bereits erwähnte Hauptproblematik der Ratgeberliteratur angesprochen: die Theorie-Praxis-Problematik.

Doch zunächst soll die Frage gestellt werden, was im Folgenden überhaupt unter dem Begriff „Ratgeber“ bzw. „Erziehungsratgeber“ verstanden wird?

Hinter Ratgebern verbirgt sich eine ganze Fülle an in inhaltlich-thematisch und medialer Form unterschiedlichsten Darstellungen (vgl. Lüders 1994b), die den Anspruch erheben, dem Rezipienten – eben je nach Alter, Themenbereich und Problem – Rat zu geben. Dabei kann der jeweilige Autor Experte im dargestellten Themenbereich sein oder sich auch nur aus persönlichem Interesse und eigener Erfahrung als kompetent berufen fühlen. So versprechen Ratgeber beispielsweise den Erfolg im Beruf, die schlanke Figur, die sexuelle Zufriedenheit, den makellosen Garten, den reibungslosen Hausbau oder eben das richtig (!) erzogene Kind. Nicht einmal die skurrilsten Themen werden ausgelassen, und sie begegnen dem Interessierten in Form von Büchern, Zeitschriften, als Info-Broschüre, Rundfunksendung oder neuestens als Serienformat im populärsten Medium Fernsehen.

Entwickeln wir uns zu einer Ratgeber-Gesellschaft? Je komplexer, schnelllebiger, unsicherer die Zeiten, desto größer die Nachfrage, thematische Breite, zahlenmäßige Fülle? Zumindest scheint dies für Erziehungsratgeber, die also unterschiedlichen Adressaten in Sachen Erziehung Rat zu erteilen suchen, zuzutreffen (vgl. Berg 1991, S. 710f.). Auch Rauschenbach und Züchner sehen in der gesellschaftlichen Komplexitätszunahme und

¹⁵ Vgl. die hierzu bereits erfolgten Überlegungen: Schmid 2008

der damit einhergehenden Orientierungslosigkeit von Eltern eine Antwort (vgl. Rauschenbach/Züchner 2006, S. 113).

Als historischer Forschungsgegenstand sind Erziehungsratgeber besonders deshalb interessant, da sie, zumeist als Reaktion auf bestimmte gesellschaftliche Verhältnisse oder wenigstens vor dem Hintergrund einer bestimmten Epoche verfasst, eine Verbundenheit zur jeweiligen Zeit, zum jeweils vorherrschenden Familienbild sowie der familiären Erziehung aufweisen.¹⁶ Sie spiegeln zeitbedingte Vorstellungen von Erziehung und/oder versuchen diese gezielt zu verändern; manche erweisen sich als „Longseller“, andere finden kaum Zuspruch; die einen – wenn auch schwer nachweisbar – können ihren Einfluss auf die Erziehungspraxis geltend machen, andere bleiben in ihrer Wirkung nur mehr in der Wunschvorstellung des Autors verhaftet.

Und doch ist ihnen etwas Grundlegendes gemeinsam: Es handelt sich um populärpädagogische Inhalte, die sich einerseits von einer pädagogischen Theoriebildung eindeutig abheben und andererseits aber auch zwingend abzugrenzen sind – so zumindest Oelkers (1995). Bei Erziehungsratgebern handle es sich um technologisches Wissen, welches in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen erklärend, Allgemeingültigkeit beanspruchend und komplexe Zusammenhänge vereinfachend und pauschalisierend bei Einhaltung dargestellter Regeln Sicherheit im Umgang mit und im Ausgang des Erziehungsprozesses verspreche.¹⁷ Es werden also Eindeutigkeit und Universalität genau dort zugesichert und damit vorgetäuscht, wo man sie niemals finden wird: in der Erziehungspraxis.

Natürlich können sich Erziehungsratgeber nicht in theoretischer Reflexion erschöpfen, sonst blieben sie für ihren Adressatenkreis, „für die stetig wachsende Nachfrage nach praktischem Erziehungsrat (...) zu abgehoben und darum ohne Belang“ (Berg 1991, S. 712).¹⁸ Andererseits bleibt pädagogisches Handeln ohne Reflexion triviales technologisches Handeln, reine Rezeptologie; beides wird sozialem Handeln niemals gerecht – und dabei ist es unerheblich, ob es sich beim Erzieher um einen Laien oder einen ausgebildeten Pädagogen handelt, denn der Adressat bleibt doch derselbe, nämlich ein Mensch.¹⁹

Bereits Herbart forderte die Verknüpfung von Theorie und Praxis, denn praktisch-pädagogisches Handeln ohne theoretische Reflexion bleibt nur „Schlendrian“ (vgl. Herbart 1887, S. 284ff.), da die Praxis dann nicht durch die Theorie „geläutert“ werden kann. Natürlich mag der Kritiker an dieser Stelle einwenden, dass Herbart sich hierbei auf die pädagogische Profession bezieht, dass genau hierin der Unterschied zwischen Experte und Laie besteht und dass nicht jeder Elternteil pädagogisch ausgebildet sein kann und vor allem sein muss.

¹⁶ Vgl. Zusammenhang von Familie/Familienerziehung und Erziehungsratgebern: Höffer-Mehlmer 2003 und 2003a

¹⁷ Zur Theorie-Praxis-Problematik bei Erziehungsratgebern: Vgl. v.a. Berg 1991, Lüders 1994a, Oelkers 1995, Hopfner 2001

¹⁸ Berg weist an dieser Stelle auch auf die Zäsur innerhalb der Ratgeberliteratur Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts hin, welche den beiden (wissenschaftlichen und populärpädagogischen) Literaturgattungen und damit der Theorie-Praxis-Problematik den Boden ebnete (vgl. auch Punkt II der vorliegenden Arbeit).

¹⁹ Vgl. hierzu auch Gieseckes Ausführungen zum Unterschied zwischen technologischem und sozialem Handeln: Giesecke 2000, S. 21ff.

Aber: Auch wenn Erziehungsratgeber nicht nur für Eltern geschrieben werden, so sind es doch vor allem Eltern, die Erziehungsratgeber nachfragen, weil sie sich mit ihrem vorhandenen Wissen nicht mehr ausreichend ausgestattet fühlen und Hilfe bei der Vorbereitung auf und Ausübung dieser Aufgabe suchen. Die Klage „(...) der weit verbreiteten mangelnden Erziehungsfähigkeit der Eltern (...)“ (Bäuerle 1971, S. 2)²⁰ sowie „die Anforderung, neben der Lehrer- und Erzieherbildung die pädagogische Bildung der Eltern nicht zu vergessen, ist heute allgemein zu hören“ (ebd., S. 2) und weist darauf hin, dass die Erziehung durch die Eltern eben kein problemloses, intuitives, ‘sich von selbst erledigendes’ Geschäft ist.

Wie viel theoretisches Wissen ist also nötig und zugleich ausreichend, damit Erziehungsratgeber der Komplexität erzieherischen Handelns gerecht werden, Eltern aber auch nicht unnötig verwirren, und ihnen in einer abgehobenen praxisfernen theoretischen Sphäre erscheinen? Genau in diesem Spannungsverhältnis bewegen sich – nach Ansicht der Autorin der vorliegenden Arbeit – Erziehungsratgeber: Eltern suchen vor allem in widersprüchlichen, unsicheren pädagogischen Situationen und gesellschaftlichen Zeiten Rat und stoßen auf anscheinend (schenkt man der zu diesem Thema vorhandenen wissenschaftlichen Literatur Glauben) normative Regelwerke, die Leichtigkeit, Einfachheit und Eindimensionalität vortäuschen, obwohl doch in der Praxis genau das Gegenteil der Fall ist. Andererseits ist die pädagogische Theoriebildung für den Laien abstrakt, verwirrend, wenig konkret und keineswegs „praktisch“ und taucht wohl auch darum in Erziehungsratgebern kaum oder überhaupt nicht auf oder wird – um zum Beginn dieses Kapitels zurückzukehren – trivialisiert und verallgemeinert.

Höffer-Mehlmer skizziert im Fazit seiner Arbeit das Wechselverhältnis zwischen wissenschaftlichen Theorien und pädagogischem Rat weitaus positiver und weist auf eine komplexere Gemengelage verschiedener „Wissenssysteme“ hin: „In ein einfaches Modell übersetzt lässt sich Popularisierung als Transfer von Wissenschaftswissen hin zum Alltagswissen beschreiben und metaphorisch als Kanalsystem oder Flussdelta fassen, wonach Erkenntnisse und Einsichten aus unterschiedlichen Wissenssystemen gleichsam in Alltagsvorstellungen und -praktiken einsickern. Der Popularisierer fungiert hier gewissermaßen als Erbauer von Kanälen und Schleusen, der ausgewählte Verbindungen herstellt und Durchstiche zu Wissensreservoirs vornimmt. Im Sinne des Fortschrittsgedankens trägt er damit letztlich zur Kultivierung im wörtlichen und metaphorischen Sinne bei“ (Höffer-Mehlmer 2003, S. 277).²¹ Höffer-Mehlmer kommt zu dem Fazit: „Die Ratgeber-eigene Theorie (lässt sich, M.S.) im Schnitt als eine Mischung von Alltagstheorien (persönlichen Erfahrungen und Erkenntnissen), Wissenschaftswissen (in popularisierender Verkürzung und Auswahl) und Berufswissen beschreiben, wobei letzteres selbst wiederum aus Alltagserfahrungen, gleichsam handwerklichen ‘Tradierungen’ und Wissenschaftswissen gespeist wird“ (ders., 2003, S. 282). Was hier noch eher thesenartig anklingt – Höffer-Mehlmer betrachtet das Genre Erziehungsratgeber als Ganzes und fragt nicht spezifisch nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis –, nähert sich der

²⁰ Vgl. zu dieser Debatte z.B. Gerster/Nürnberg 2001; Gaschke 2001; Ahrbeck 2004; Bueb 2006; Tschöpe-Scheffler 2003; Arnold 2007; Brumlik 2007; Winterhoff 2009; Bergmann 2009

²¹ Vgl. hierzu auch Lüders 1994a

Fragestellung der vorliegenden Arbeit bereits an. Und nicht zuletzt geht es darum, Unwissenheit, Mythisierung und negative Abwertung zu hinterfragen. Denn aufgrund mangelnder Fokussierung in der Forschung, die Spekulation und Vermutungen begünstigt, bleiben z.B. folgende Fragen bislang völlig unklar: Aus welchem Wissenssystem speist sich der in Ratgebern angebotene Rat? Wie ist diese Gemengelage hinsichtlich des Wechselverhältnisses und der darin vorfindbaren jeweiligen Intensität der jeweiligen Wissensarten vor dem Hintergrund des Rezeptologievorwurfs näher zu bestimmen?

2.2. Annäherung an den Untersuchungsgegenstand: Ein Definitionsversuch

Erziehungsratgeber sind – gemäß der im Buchhandel gängigen Systematik – zu den Sachbüchern zu zählen. Sie zielen darauf ab, Informationen und damit Rat zu geben, sind also keine Belletristik; sie richten sich an ein Massenpublikum, sind also auch nicht der Gruppe der Fachbücher zugehörig. Höffer-Mehlmer (2001) ordnet sie den technologischen Sachbüchern zu, „da hier nicht nur über Sachverhalte informiert wird, sondern auch Techniken, Verfahren angeboten werden, mit dem bestimmte Ziele erreicht werden sollen“ (ebd., S. 155) – zudem gehe es um soziales Handeln (!):²² „In diesen Büchern werden neben Erziehungsfragen unter anderem Themen wie Rhetorik oder Umgangsformen behandelt“ (Höffer-Mehlmer 2003a, S. 191).²³ Während Höffer-Mehlmer unter Erziehungsratgeber bzw. pädagogische Ratgeber v.a. Bücher subsumiert, verwendet Keller (in Anlehnung an Oelkers 1995) eine weite Begriffsdefinition, die „eine Unmenge von Vermittlungsformen pädagogischen Wissens“ einschließt. „Miteinbezogen werden nebst den Ratgebern in Buchform einerseits auch jegliche Diskussionen zu pädagogischer Lebenshilfe in Zeitschriften oder in elektronischen Medien und andererseits auch die Auseinandersetzung des Erziehungswissens in fern liegenden Problemen, die sich dann in pädagogische Strategien übersetzen lassen“ (Keller 2008, S. 23).

Eine innerhalb der wissenschaftlichen Literatur erfolgte Recherche um Definition und Einbettung des Untersuchungsgegenstandes erbrachte folgende Ergebnisse: Unter systematischen Gesichtspunkten lassen sich Erziehungsratgeber unter der Rubrik der „informativen Elternbildung“²⁴ subsumieren. In terminologischer Perspektive erinnert der Begriff Ratgeber an „Rat geben“ bzw. Beratung²⁵. Elternbildung im Allgemeinen zielt

²² Auch wenn er die, zumindest in begrifflicher Hinsicht, offensichtliche Problematik kurz erwähnt, auf eine kritische Reflexion dieser Klassifizierung lässt sich Höffer-Mehlmer nicht ein (ebd. 2001, S. 156).

²³ Die Schwierigkeit der Gleichsetzung eines Buches, das Erziehungsrat erteilen will, mit einem Buch, das Rat in den Umgangsformen geben will, ergibt sich allein aufgrund des Gegenstands Buch: Es gibt nun mal klar und leicht vermittelndes Wissen im Bezug auf Manierlichkeit in bestimmten Gesellschaftskreisen – diese kann man in Form technologisch vermitteln. Anders bei Erziehung! Die damit verbundene und von ihm nicht thematisierte Problematik deutet sich m.E. schon in dem von Höffer-Mehlmer verwendeten Begriff der Beeinflussung, den er im Kontext beider Bucharten (Beeinflussung hin zu guten Manieren, Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung) verwendet! Zumindest lässt er aber anklingen, dass Erziehungsratgeber eine besondere Form des sozialen „Agierens“ darstellen, die besonders in der Person des zu Erziehenden deutlich wird (vgl. Höffer-Mehlmer 2003a, S. 192).

²⁴ Die Differenzierung in informative, institutionelle und funktionale Elternbildung geht auf Niehuis et al. (1975) zurück.

²⁵ Der Begriff Ratgeber wird in der wissenschaftlichen Literatur, wenn überhaupt, nur sehr unscharf verwendet und meist unter den Begriff der Beratung subsumiert (vgl. u.a. Mollenhauer/Müller 1965, Bäuerle

darauf ab, elterliche Erziehungskompetenzen auszubauen und zu optimieren, indem sie Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt und v.a. (Bildungs-) Prozesse in Gang setzt, in denen sich Eltern bewusst und reflektierend mit ihren Erziehungs- und Beziehungsaufgaben auseinandersetzen können und auch müssen.²⁶ „Die Redewendung ‘einen Rat geben’ (...) bezeichnet heute eine Interaktion zwischen Individuen, in deren Verlauf der ratsuchenden Person ein Vorschlag zur Lösung ihres Problems angeboten wird. Jede Kommunikation kann Beratungsmomente enthalten, falls ein Problem thematisiert wird, eine Person der anderen Hilfestellungen anbietet und der Beratende Fähigkeiten oder Informationen vermittelt, die die Handlungs- und Entscheidungskompetenz des Ratsuchenden erhöhen“ (de Haan 1989, S. 166).

Aus beiden Richtungen (systematisch bzw. terminologisch) kommend wäre ein Definitionsversuch bzw. eine Annäherung an den Gegenstand möglich und zugleich nötig, denn eine bereits existierende „einigermaßen befriedigende Definition für Elternbücher“ (Bertram 1979, S. 101) bzw. Erziehungsratgeber gibt es nicht. Betrachten wir folglich zunächst einen der beiden Zugänge und nähern uns an den anderen an.

„Informative Elternbildung wird von Zeitschriften, Periodika, Büchern, Rundfunk und Fernsehen betrieben, d.h. diese Medien stellen Informationen bereit, haben aber kaum Einfluß darauf, wie diese Informationen verarbeitet werden“ (Bertram 1979, S. 97). Hier klingt bereits kritisch an, was v.a. bei einer Verortung des Begriffs Ratgeber unter den Oberbegriff der Beratung vielfach kritisiert wird: Das Fehlen des persönlichen, kommunikativen Austausches, insbesondere die Unmöglichkeit der Auseinandersetzung mit neu entstandenen Fragen sowie die fehlende Steuerung und Kontrolle der Informationsverarbeitung und somit schließlich des Bildungsprozesses an sich (Einwegkommunikation)²⁷. So kritisiert beispielsweise Wolff (1973) eine Definition, die den Ratgeber unter den Bereich der Beratung fasst. Sie plädiert aufgrund der Unterschiedlichkeit beider Begriffe für eine Differenzierung. Ratgeber „– sei es in schriftlicher Form durch Bücher und Zeitschriften, sei es durch mündliche Übermittlung von Rundfunk- und Fernsehanstalten – müssen von vornherein auf die persönliche Beziehung zu dem Ratsuchenden verzichten (...). In den meisten Fällen erhält er (der Ratsuchende, M.S.) auf seine speziellen Fragen, Sorgen und Nöte ein allgemein abgefasstes Programm, das seine Belange allenfalls tangiert, keinesfalls jedoch individuell auf sie eingeht. Er muß mit den Informationen, die ihm geliefert werden, fertigwerden und hat keine Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, seien es Verständnisfragen oder Fragen nach der Zuordnung der eigenen Probleme“ (dieS. 1973, S. 4).

Die Kritik, die hier über definitorische Einwände hinausgeht, richtet sich vielmehr auch gegen Erziehungsratgeber als Form der Elternbildung/-beratung im Allgemeinen. Ähnliches findet sich auch bei Herkenrath, wenn sie schreibt: „Wirklich guter Rat ist in der feinsten und genauesten Weise auf die Situation der Beratenen abgestimmt. Dies aber vermag gedruckte Ratgeberei nur äußerst bedingt“ (dies. S. 103). Mag man der terminolo-

1971). Zur Beratung: Vgl. z.B. Giesecke 2000, S. 87ff.; Höffer-Mehlmer unterscheidet zwischen einer transitiven und reflexiven Beratung des Ratgebers: vgl. ders. 2008

²⁶ Vgl. zur Elternbildung auch Bäuerle 1971, Kerstiens 1976, Kallmeyer 1989, Tschöpe-Scheffler 2006a

²⁷ Vgl. „zu didaktischen und methodischen Aspekten des Ratgebens“: Höffer-Mehlmer 2001, S. 157ff.

logischen Kritik auch zustimmen – also der Kritik, dass Ratgeber aufgrund ihrer Eindimensionalität nicht zu Beratung als einem persönlichen, kommunikativen Prozess zu zählen sind²⁸ –, die Kritik an sich bleibt jedoch im Bezug auf Nutzen und Grenzen von Ratgebern grundsätzlich Streitbar.²⁹ Vielmehr sollte ergründet werden (denn dies ist die Voraussetzung, um nachher auch werten zu können), wie Eltern mit dem Rat, dem vermittelten Wissen und der mangelnden persönlichen Beziehung realiter umgehen. Denn Bildungsprozesse – und darunter, um nun den Kreis wieder zu schließen, fallen ja Ratgeber – sind letzten Endes immer selbst gesteuerte Prozesse. Wesentlich ist dabei, dass Eltern aus den (allgemeinen) Informationen Hilfe für Ihre jeweilige Situation ziehen können, dass der Rat v.a. Reflexions- und Weiterentwicklungspotential initiiert. Und ob Eltern dazu angeregt werden, kann weder eine persönliche Beratung, auch wenn sie es vielleicht leichter haben mag – noch ein Ratgeber garantieren. Erwähnt sei in dieser Kontroverse auch die Position von Gesine Hefft (1976). Sie plädiert dafür, trotz vorhandener (didaktischer) Grenzen von Erziehungsratgebern deren Möglichkeiten in der Elternbildung nicht zu unterschätzen – natürlich unter der Voraussetzung, dass es sich dabei um „gute“ Ratgeber handelt, ohne allerdings im Einzelnen auszuführen, was „gute“ Ratgeber sind.³⁰

Wie dem auch sei: In dieser Kontroverse klingt bereits an, welche Haltung bei den Experten, insbesondere der erziehungswissenschaftlichen Provenienz, anzutreffen ist: Ablehnung und eine distanzierte – man könnte fast sagen sich gegenseitig verweigernde und für überflüssig erachtende – Haltung auf Seiten der Wissenschaft und der Populärpädagogik. Den Beginn dieses Missverhältnisses datiert Christa Berg bereits auf die Aufklärungsepoche zurück (vgl. Berg 1991, S. 712). In der Folge entwickelten sich zwei pädagogische Literaturgattungen, „aus denen zweifellos unterschiedliche Fragestellungen und Strukturen des Wissens resultierten. Das Verhältnis zwischen pädagogischer Ratgeberliteratur und erziehungswissenschaftlicher Reflexion ist jedoch bis heute nicht etwa arbeitsteilig und ergänzend, sondern eher angespannt und prekär“ (Hopfner 2001, S. 74).

„Selbstreferenzielle Dynamik“ nennt Hopfner das Phänomen auf Seiten der Ratgeberliteratur. „Der Zustand, von dem sich Ratgeber heute gerne distanzieren und den sie nahezu unisono beklagen, wurde vielfach von ihnen selbst hervorgebracht“ (Hopfner 2001, S. 76). Damit ist gemeint: „Erziehungsratgeber distanzieren sich zwar von Theorien, tragen aber selbst nicht unmaßgeblich zu ihrer Verbreitung bei“ (ebd., S. 74). Ein Grund hierfür liegt darin, dass sie, so Hopfner, von der Popularisierung der Theorien Vorteile davontragen, indem die verkürzte Darstellung der Theorien ein Scheitern des pädagogischen Prozesses negiert, somit Sicherheit vortäuscht, eigentlich aber Ratgeber auf diese Weise neue Ratlosigkeit erzeugen. Eine ähnliche Position vertritt Oelkers, der allerdings weitergeht,

²⁸ Vgl. hierzu z.B. auch Lindau-Bank/Zimmermann 1998, S. 170ff.

²⁹ Wobei dennoch einzuwenden bleibt, dass auch hier offen und nicht steuerbar ist, wie der Ratsuchende mit dem Rat umgeht, wie er ihn verarbeitet. Lediglich der mangelnde direkte Austausch bspw. in Form von Rückfragemöglichkeiten bleibt definitiv zu kritisieren.

³⁰ Hierzu zählt sie unter inhaltlicher und didaktischer Perspektive: „Erweiterung des Verhaltensrepertoires“, „Vermittlung eines besseren Verständnisses für das Kind“, „Sicherheit geben und positive Erziehungsversuche unterstützen“, „Möglichkeit zu induktiver Beeinflussung“ (vgl. Hefft 1976, S. 159/160).

wenn er behauptet, dass Ratgeber auf diese immer wieder neu entstehende Ratlosigkeit letztlich „angewiesen“ seien, um sich nicht selbst überflüssig zu machen (z.B. Oelkers 1995, S. 51).

Ablehnung und Distanz werden auf Seiten der Wissenschaft mit Trivialisierung, Rezeptologisierung und Pädagogisierung der Alltagswelt begründet – angetrieben und/oder begleitet von einem „kräftigen Schuss Arroganz“ (Hopfner 2001, S.86) und/oder unreflektierten und unbewussten Vorurteilen, ohne die Wechselwirkung beider Bereiche zu hinterfragen (vgl. Lüders 1994b) und eine etwaige positive Verzahnung als Denkmöglichkeit zuzulassen.³¹ So beispielsweise Oelkers, wenn er im Fazit seiner Monographie Ratgeber folgendermaßen charakterisiert: „Ratgeber, das ist offenbar ihre Funktion, definieren jedes Problem als lösbar, akzeptieren keine Situation, die resistent wäre gegenüber ihrem Anliegen, entziehen sich der eigenen Unmöglichkeit und sind erfolgreich, weil eine Überprüfung ausgeschlossen ist. Die Semantik des Rates und der Prozeß, auf den er sich bezieht, sind nicht kongruent und fallen sehr oft weit auseinander, obwohl hoher Konsens erzeugt werden kann, der nicht selten verbunden ist mit pragmatischer Einzigartigkeit. Nur so könne die Lösung aussehen, suggerieren alle Ratgeber, und dieser Eindruck hat in vielen Fällen alle Plausibilität für sich“ (Oelkers 1995, S. 214).

Ist das wirklich so? Enthalten Ratgeber überwiegend rezeptologisches Wissen und technologische Regelwerke³²? Oder entspringt dieser Technologie- und Rezeptologievorwurf nur einer vorurteilsbeladenen und daher ungerechtfertigten Abwertung von Seiten der Wissenschaft, die damit Stigmatisierungen auf allen Seiten Vorschub leistet? Sind Ratgeber und Ratgeberwissen nicht größtenteils unreflektiert negativ konnotiert? Lassen etwa die eigenen unreflektierten Vorurteile übersehen, dass diese auch als Chance der Elternbildung begriffen werden können, es diesem Medium allerdings an einer wissenschaftlichen Aufarbeitung, Überprüfung und inhaltlichen kritisch-konstruktiven Analyse fehlt? (vgl. Hopfner 2001)

Unbestreitbar bleibt, dass es sich um zwei verschiedene Literaturgattungen mit – man erinnere sich an Hopfners Zitat – unterschiedlichen „Strukturen des Wissens“³³ handelt. Unklar ist jedoch bislang – und damit Distanz, Ablehnung, Vorurteil und Spekulation Boden bereitend –, um welche Wissensstruktur es sich bei Ratgebern handelt. Die hier vorliegende Arbeit plädiert für eine differenzierte Sicht auf pädagogische Ratgeberliteratur durch Klärung und Bewusstmachung der mit diesem Genre einhergehenden Vorurteile. Einen ersten Beitrag soll die hier vorliegende Arbeit liefern, indem sie untersucht, welche Auffassung von Theorie und Praxis pädagogische Ratgeber transportieren und

³¹ Provokant, aber vielleicht auch neue Denkimpulse freisetzend und vielleicht damit auch entspanntere Formen des Umgangs bzw. auch des Aufeinander-verwiesen-seins zulassend, ließe sich die These aufstellen, dass – und man habe die Qualität der Ratgeberliteratur der Aufklärungsepoche dabei im Hinterkopf – vielleicht weder die Qualität noch der quantitative Urwuchs an pädagogischer Ratgeberliteratur heute vorfindbar wäre, wenn die Erziehungswissenschaft in der Vergangenheit nicht in ihrer Abgegrenztheit und „Elfenbeinturm“-Manier verharret, sondern mehr „in der Welt“ gestanden hätte und v.a. ihre Unverzichtbarkeit als Wissenschaft für die Praxis (und somit auch für Erziehungsratgeber hinsichtlich der Frage nach Elementarisierung wissenschaftlicher Theorien für diese) hätte deutlich machen können!

³² Vgl. auch Höffer-Mehlmer 2003a, S. 198/199; Vgl. auch Tenorth 1994

³³ Vgl. hierzu auch Berg 1991, S. 726/727

welche Art von Wissen in pädagogischen Ratgebern enthalten ist? Dies wird die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit sein.

Festzuhalten bleibt: Eine bereits in der Wissenschaft formulierte und für die vorliegende Untersuchung brauchbare Definition von Erziehungsratgebern lässt sich nicht finden, so dass auf der Basis der bisherigen Überlegungen für die vorliegende Untersuchung folgende Definition aufgestellt werden soll³⁴:

Unter Erziehungsratgebern werden Informationsträger verstanden, die in unterschiedlichster medialer Form darauf abzielen, auf das erzieherische Tun bezogene Informationen zu vermitteln, so dass der Ratsuchende eine auf seine spezielle Situation bezogene Handlungsorientierung als Ergebnis des angeregten Reflexions-/Bildungsprozesses erhält. Wesentlich ist dabei, dass es sich um einen Prozess der Wissensvermittlung und Aufklärung handeln sollte, bei welchem unter dem Aspekt der Bildung die Herstellung, Beibehaltung und/oder Optimierung der Mündigkeit des Ratsuchenden leitend sein muss.

Es bleibt an der Stelle noch zu erwähnen, dass in dieser Analyse Erziehungsratgeber auf das Medium Bücher eingeschränkt werden. Aus diesem Grund verwendet der Titel der Arbeit den Begriff „populärpädagogische Schriften“ (synonym werden in dieser Arbeit die Begriffe pädagogische Ratgeber, Erziehungsratgeber verwendet). Wenn also im Hauptteil von Erziehungsratgebern gesprochen wird, sind pädagogische Ratgeber in Buchform gemeint; alle anderen Arten von Erziehungsratgebern bleiben in dieser Arbeit außen vor.

3. Zielsetzung

Was bedeutet Theorie, was Praxis?

Wann wird ein Ratgeber zu einem Ratgeber und was unterscheidet ihn von einer theoretischen Schrift? Kann ein Ratgeber zugleich eine theoretische Schrift sein? Welche Theorien bzw. welches Wissen enthält ein Ratgeber? Von welcher Art sind diese Theorien? Inwiefern ist das darin enthaltene Wissen eine Theorie oder eine andere als eine wissenschaftliche Theorie? Gibt es mehrere Vorstellungen von Praxis? Oder ist Praxis lediglich ein in die Praxis umgesetztes theoretisches Wissen? Gibt es dann ohne theoretisches Wissen egal welcher Art auch keine Praxis? Gibt es also verschiedene Arten von pädagogischen Theorien und Praxen und wenn ja, welche?

So oder so ähnlich lauten Fragen, die bei der ersten Beschäftigung mit dem vorliegenden Problemkreis auf die Notwendigkeit einer Definition und Differenzierung der Begriffe Theorie und Praxis hinweisen. Die mangelhafte Auseinandersetzung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung führt bislang zu vorschnellen, oder zumindest aber zu nicht fundierten Thesen wie: Erziehungsratgeber enthalten kaum wissenschaftliche

³⁴ Diese Definition basiert aufgrund mangelnder Datenlage (vgl. Zielsetzung der vorliegenden Arbeit) auf Reflexion und Deskription und keinesfalls auf empirischen Studien über Wesen und Charakterisierung von Ratgebern. Sie stellt einen ersten Versuch dar, welcher der Weiterentwicklung und Optimierung bedarf. Zudem beschreibt sie den Soll-Zustand und nicht den Ist-Zustand von Ratgebern.

Theorien, und wenn, dann in trivialisierter Form. Meist tauchen vereinfachte Lehrsätze in ihnen auf, die vielfach noch rezeptologisch abgefasst sind.

Zur fundierten Untersuchung dieser Thesen oder vielmehr Vorurteile, bedarf es theoretischen Rüstzeugs. In einem ersten Schritt gilt es folglich, die Begriffe Theorie und Praxis zu klären, um sie zunächst von einem umgangssprachlichen Verständnis abzugrenzen, und darüber hinaus auch von einem „verwaschenen und missverständlichen Gebrauch“ (Böhm 1995, S. 57) zu lösen, den die Begriffe im Verlauf ihrer Geschichte erfahren haben. Als Grundlage dieser Begriffsklärung und -definition dient Winfried Böhms Werk „Theorie und Praxis“ (1985/1995). Diese Begriffsexplikation soll durch Wenigers Überlegungen zu den einzelnen Theoriegraden, die er in „Theorie und Praxis der Erziehung“ von 1929 (1953) aufgestellt hat, fruchtbar ergänzt werden.³⁵

Aus diesen Bezugstheorien und der vorliegenden Begriffsdefinition sollen dann die für die vorliegende Arbeit zentralen Fragestellungen abgeleitet und entwickelt werden; auch die für diese Analyse vorgenommene zeitliche Eingrenzung wird sich in der Operationalisierung der Fragestellungen wiederfinden, sich so erklären und ihre Notwendigkeit begründen. Im Anschluss daran sollen Kategorien entwickelt werden, die die Inhaltsanalyse ermöglichen. Das zu untersuchende Material wird zunächst durch die Begrenzung der Untersuchung auf einen bestimmten Zeitraum eingegrenzt, und schließlich wird die Auswahl innerhalb des Zeitraums nach definierten Kriterien entschieden. Damit schließt der erste Hauptteil der Untersuchung, in dem es grundlegend um das methodische Vorgehen geht, also Bezugstheorie, Entwicklung und Festlegung des Instrumentariums, ab.

Die eigentliche Analyse der Ratgeber erfolgt dann in einem zweiten Hauptteil. Zusammenfassend wird die hier vorliegende Arbeit durch folgende Fragestellung konkretisiert:

Hauptfragestellung:

Welche Auffassung von Theorie und Praxis transportieren pädagogische Ratgeber und welche Art von Wissen (Theoriearten) ist in pädagogischen Ratgebern enthalten?

Weitergehende, aus der Hauptfragestellung sich entwickelnde Fragen:

Enthalten die untersuchten Ratgeber Weiterentwicklungspotential für den Ratsuchenden?

Wie hat sich die pädagogische Ratgeberliteratur im Bezug auf das in ihr eventuell enthaltene Weiterentwicklungspotential für den Adressaten im Verlauf der Bundesrepublik Deutschland entwickelt?

³⁵ In der vorliegenden Arbeit werden die Kerngedanken dargestellt; es kann folglich nicht darum gehen, die verschiedenen theoretischen Positionen kritisch aufzuarbeiten und damit die wissenschaftliche Haltbarkeit und Exaktheit dieser Versuche der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis zu prüfen. Vielmehr werden die Schriften als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen, zur Entwicklung des methodischen Rüstzeugs, herangezogen.

II. Forschungsstand

Der Forschungsstand zur vorliegenden Untersuchung bietet ein karges und asynchrones Bild. Karg, weil sich die Forschung – wie bereits angedeutet – zum Bereich Erziehungsratgeber im Allgemeinen, zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei Erziehungsratgebern im Speziellen (vgl. II.2) erst in ihren Anfängen befindet und sich als eigenständiger Bereich noch nicht etabliert hat. Asynchron, weil – differenziert man zwischen Forschung zum Bereich Erziehungsratgeber, speziell zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei Erziehungsratgebern (vgl. II.2.2) und zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik (vgl. II.1) – ein deutliches Gefälle zwischen beiden Bereichen besteht: So übersichtlich sich Forschung im Bereich Erziehungsratgeber darstellt, so unübersichtlich sind mittlerweile Schriften und Studien zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft angewachsen. Da nicht das Ziel verfolgt wird – letztlich ist dies für die vorliegende Arbeit weder nötig noch möglich – diese lange Tradition einschließlich ihrer Ergebnisse und gegenwärtigen Diskussion aufzuarbeiten, kann auf Forschung zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik an dieser Stelle nur stichpunktartig verwiesen werden.

1. Forschung zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft

Unklar sind die Begriffe Theorie und Praxis selbst wie auch ihre Beziehung zueinander – Nachdenken über und Ideen zu Theorie und Praxis betreffen folglich zum einen die Begriffs-, zum anderen die Verhältnisbestimmung.

Überlegungen zur Bestimmung von Theorie und Praxis reichen bis zur Antike zurück. Ein systematischer Überblick über die Begriffsgeschichte ausgehend von der griechischen Philosophie, einschließlich der Entwicklung und Veränderung ihrer inhaltlichen Bestimmung bis in die Gegenwart erziehungswissenschaftlichen Nachdenkens, findet sich beispielsweise bei Schmied-Kowarzik/Benner (1970) und Langewand (2004). Ebenso – allerdings mit philosophisch-historischem Schwerpunkt – bei Ritter und Gröndler (1989, 1998).

Theorie und Praxis als zusammengehöriger pädagogischer Terminus entwickelte sich erst im späten 18. Jahrhundert im Kontext aufkeimender Überlegungen zur Pädagogik als eigenständiger, von anderen Wissenschaften (Philosophie und Theologie) losgelöster Disziplin. Die Diskussion wird von jeher von der zentralen Frage um Definition und Bestimmung des spannungsreichen Verhältnisses der Theorie zur Praxis bestimmt und – letztlich damit zusammenhängend – der Frage, welchem der beiden Priorität gebührt. Verstehen sich die beiden Ansätze von Schleiermacher und Herbart aus heutiger Sicht

ebenso konträr wie ergänzend³⁶, so war dennoch gerade die kontroverse Debatte für den Fortgang der Verhältnisbestimmung innerhalb der Disziplin richtungweisend; nämlich, ob die Theorie von der pädagogischen Praxis auszugehen habe, mit dem Ziel Läuterung und Klärung der Praxis (vgl. Schleiermacher 1826) oder, ob die Praxis sich an der Theorie zu orientieren habe, von der die Praxis ihre pädagogische Sinn- und Zielbestimmung erhält (vgl. Herbart 1802). Sich von diesen zentralen Annahmen abgrenzend und/oder auch sich darauf beziehend, brachten im Verlauf der Disziplingeschichte und im Zuge des Paradigmenwechsels die divergierenden metatheoretischen Positionen die unterschiedlichsten Modelle und Annahmen hervor.³⁷ Dabei kreist die Frage – mehr oder weniger explizit – immer auch um Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit einer rezeptologisch verstandenen und betriebenen Theorievermittlung; insbesondere in der Allgemeinen Didaktik: hier findet sich ebenso ein verstärktes Interesse an Rezeptologien und schulpädagogischer Ratgeberliteratur in der Lehrerbildung (z.B. Grell 1978, Meyer 1980; vgl. für einen Überblick zu dieser Kontroverse: Drerup 1988; vgl. ebenso Matthes 2007).

Die unterschiedlichen Versuche einer Verhältnisbestimmung von bzw. Vermittlung zwischen Theorie und Praxis haben seit den Anfängen wissenschaftlichen Überlegens – präziser: Publizierens – zu einer in quantitativer Hinsicht kaum mehr überblickbaren Literaturfülle geführt: Quantität der Abhandlungen bei gleichzeitiger Pluralität in den Auffassungen kennzeichnen die gegenwärtige Theorielandschaft³⁸. Seit Mitte der 70er Jahre finden sich zahlreiche Abhandlungen, in denen auf „traditionelle“ Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis rekurriert wird – sei dies entweder in Form schlichter Rezeption, kritischer Aufarbeitung, zusammenfassender Bilanzierung, produktiver Weiterentwicklung (vgl. z.B. Blass 1972, Benner 1973, Lassahn 1974, König 1975/1978, Wulf 1977, Kümmel 1978, Schweizer 1978, Hopfner 1995, Osterwalder 2002, die Beiträge von Hoffmann, Uhle, Gaus, Giesecke und Haller/Wendt im Sammelband von Hoffmann/Gaus/Uhle 2005) und/oder entschiedener Abgrenzung der traditionellen Diskursgeschichte bei gleichzeitig völliger Neuformulierung (vgl. z.B. Oelkers 1975³⁹, Luhmann/Schorr 1979, Habermas 1981, Böhm 1985/1995, Prondczynsky 1993). 1978 fand in Tübingen der 6. DGfE-Kongress zum Thema „Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft“ statt.⁴⁰

³⁶ Herbart und Schleiermachers Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis sind nicht nur in ihrer Gegensätzlichkeit – im Diskurs häufig mit den Schlagwörtern „Primat der Theorie“, „Primat der Praxis“ simplifiziert anzutreffen – für wissenschaftstheoretische Überlegungen anregend und entscheidend, sondern sind m.E. auch in ihrer Ergänzung zu begreifen: Während Schleiermacher die Konstitution einer pädagogischen Wissenschaft bzw. erste Versuche einer wissenschaftlichen Theoriebildung einer langen Erziehungstradition nachordnet, der er aufgrund ihres Notwendigkeitscharakters für den Bestand der Gesellschaft und gesellschaftlichen Fortschritt eine „Dignität“ zuspricht und damit erste Ansätze einer Kulturpädagogik formuliert, geht es Herbart mehr um die Vermittlungsdimension und den Aneignungsprozess wissenschaftlichen Wissens für pädagogisches Handeln. Beide Überlegungen lassen sich folglich auch in Ergänzung begreifen – d.h. müssen für weitergehende Reflexion auch unbedingt in ihrer Ergänzung begriffen werden.

³⁷ Vgl. exemplarisch z.B. Fischer 1914; Lochner 1925; Weniger 1929; Brezinka 1979; Klafki 1984; vgl. im Überblick z.B. Koring 1997

³⁸ Vgl. für einen Überblick: Langewand 2004

³⁹ Vor allem Oelkers hat sich mit dem Theorie-Praxis-Problem intensiv beschäftigt: Vgl. auch Oelkers 1976, 1984

⁴⁰ Vgl. Blankertz 1987; für einen Überblick der DGfE Kongresse: Berg/Herrlitz/Horn 2004, 223ff.

Doch trotz zahlreicher Systematisierungs- und Klärungsversuche und der damit einhergehenden Literaturfülle, sei, so beispielsweise Oelkers (1984), das „Theorie-Praxis-Problem (...) ausdiskutiert, aber nicht gelöst. Ist es überhaupt ein lösbares Problem?“ (ders. 1984, S. 19) und Drewe und Radtke konstatieren schließlich: „Die Diskussion fängt an, sich im Kreise zu drehen“ (ders. 1991, S. 143). Einige aktuelle Forschungsstränge seien an dieser Stelle exemplarisch genannt: Seit Beginn der 90er Jahre gewinnen allmählich der Wissensbegriff und die Wissens(verwendungs)forschung in der Pädagogik – bislang Forschungsansatz sozialwissenschaftlicher Provenienz – als neue Zugangsweise zum Theorie-Praxis-Problem an Bedeutung (vgl. den Sammelband von Oelkers/Tenorth 1991). So unterstützen beispielsweise Oelkers und Tenorth in ihrem Beitrag die Abkehr eines auf metatheoretischen Kontroversen fußenden Diskurses um das Theorie-Praxis-Verhältnis und plädieren für eine Differenzierung und Kategorisierung in unterschiedliche „Wissensformen“ als Ausgangspunkt für weiterführende Analysen und als neuen Ansatz innerhalb der Pädagogik im Allgemeinen, im Diskurs zum Theorie-Praxis-Verhältnis im Speziellen (ders. 1991). Ein weiterer wichtiger Punkt in der aktuellen Diskussion betrifft – letztlich auch im Kontext des Modularisierungsprozesses (berufsbefähigender BA versus wissenschaftlich ausbildender MA) – Diskussionen zur Ausbildungssituation der erziehungswissenschaftlichen Disziplin und Entwicklung der Disziplin selbst (z.B. Tenorth 1990, Horn/Lüders 1997, Vogel 1999, Horn 1999, Otto/Krüger/Merkens/Rauschenbach/Schenk/Weishaupt/Zedler 2000, Merkens/Rauschenbach/Weishaupt 2002, Rauschenbach/Züchner 2004, Schmidt/Schuchardt 2002, Tippelt/Rauschenbach/Weishaupt 2004, Kraul/Merkens/Tippelt 2006, Tillmann /Rauschenbach/Tippelt/Weishaupt 2008). Belebt und erweitert wird die Diskussion durch die empirisch orientierte Verwendungsforschung, welche 1982 als Forschungsprogramm „Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ihren Ausgangspunkt nahm. Interessant ist für die vorliegende Arbeit⁴¹ insbesondere, dass Lüders in seinem Beitrag über die Verwendungsforschung neben zahlreichen anderen Desideraten innerhalb der Erziehungswissenschaft im Kontext des auf die Verwendungsforschung bezogenen Forschungsstandes konstatiert, dass es an Analysen fehle, die herausarbeiten, „ob und in welcher Weise z.B. Eltern erziehungswissenschaftliches Wissen ‘verwenden’“ (Lüders 1991, S. 429). Dieser Forschungsintention entspricht – wenn auch nur implizit und nicht direkt intendiert – die aktuelle Forschung von Gebhardt (2007a); Gebhardt zählt zugleich zu den vergleichsweise wenigen Autorinnen und Autoren, die populärpädagogische Schriften für die Forschung entdecken und nutzen. Sie beschäftigt sich mit der frühkindlichen Sozialisation in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, genauer mit dem Verhältnis von Expertenwissen und der familialen Erziehungspraxis und konstatiert: „Das Verhältnis

⁴¹ Weder ist es möglich von den in Erziehungsratgebern vorfindbaren Inhalten auf eine direkte Anwendung zu schließen – einschlägige Studien hierzu fehlen –, noch ist bislang überhaupt klar, welche Art von Theorie bzw. Wissen sich in Ratgebern finden lässt, dennoch – unterstellt man ausgehend von den derzeitigen Absatzzahlen des Buchmarktes ausgehend, dass die gekauften Bücher auch gelesen werden und dadurch Bestandteil elterlichen Wissens werden – ist die vorliegende Studie insofern in diesem Forschungsdesiderat verortet, da sie u.a. herauszuarbeiten versucht, ob, in welcher Form und in welchem Maß sich erziehungswissenschaftliches Wissen in Ratgebern finden lässt.

von Ratgeberdiskurs und Erziehungspraxis blieb (...) bisher eher unterbelichtet, obwohl mit einiger Plausibilität von den medial vermittelten Wissensbeständen auf die sozial und subjektiv verzerrten individuellen Wissensbestände geschlossen werden könnte (...) Die Frage ist also: Wie vertrugen sich die medial oder durch direkte persönliche Interventionen von Experten (...) vermittelten Vorstellungen zur frühkindlichen Erziehung und Sozialisation mit den familial weitergegebenen Vorstellungen und den aktuellen Erfahrungen der Eltern in der Erziehungssituation? An diesem Punkt kann eine Gegenüberstellung von Ratgeberdiskurs und Tagebüchern von Eltern aus den ersten zwei Dritteln des 20. Jahrhunderts erste Antworten liefern“ (Gebhardt 2007b, S. 244).

2. Forschung über Erziehungsratgeber

Damit sei zugleich der zweite, der für die vorliegende Untersuchung zentrale Bereich angesprochen: der Forschungsstand zur pädagogischen Ratgeberliteratur. Von einer systematischen Erforschung der Ratgeberliteratur kann nicht einmal ansatzweise gesprochen werden, ebenso wenig von einer historischen Aufarbeitung dieses Genre und seiner Entwicklungsgeschichte. Einschlägige Bibliographien oder Überblicksarbeiten zur Entwicklung der pädagogischen Ratgeberliteratur sind bislang nicht vorhanden; vereinzelt liegen Teilbibliographien, diese allerdings nur in unzureichender, sehr verkürzter Form vor (z.B. Berg 1991, Kingma 1994, S. 17ff.) und/oder sie befassen sich wiederum nur mit bestimmten Ratgebern ausgewählter Epochen (z.B. Fuchs 1997; Hefft 1978; Höffer-Mehlmer 2003, Höffer-Mehlmer 2007) bzw. versuchen auf der Basis der wenigen vorhandenen Studien eine Zusammenfassung zur Ratgeberliteratur einer bestimmten Epoche anzubieten (z.B. Haas 2002, Herrmann 1991, S. 156ff.). Der Grund hierfür liegt in der nahezu unübersehbaren Fülle von Ratgebern, die seit der Entwicklung dieser Literaturgattung entstanden sind und in der Tatsache, dass die Wissenschaft deren aufwändige Systematisierung seither nicht geleistet hat. Populärpädagogische Schriften gelangen erst allmählich und dann vor allem als historisches Dokument – wie sich im Folgenden zeigen wird – ins Bewusstsein und sind als solche für Wissenschaft und Forschung von Interesse.

Die Forschung zur pädagogischen Ratgeberliteratur soll nun wie folgt klassifiziert werden: Als Einteilungskriterium dient die Frage, ob der Ratgeber auf einer Metaebene selbst zum zentralen Forschungsgegenstand wird, oder ob mit seiner Hilfe etwas anderes erforscht werden soll; damit fungiert er ‘nur’ als Forschungsquelle.⁴² Ausgehend von dieser Unterscheidung lässt sich zunächst konstatieren: In der Forschung wurden populärpädagogische Ratgeber häufiger als historische Forschungsquelle (Schwerpunkt 18./19. Jahrhundert) genutzt; Forschungen über dieses Genre selbst sind sowohl in histo-

⁴² Sicherlich sind Ratgeber immer beides – sowohl zentraler Gegenstand als auch Quelle bzw. historisches Dokument einer Zeit. Allerdings steht im ersten Fall der Ratgeber selbst im Mittelpunkt (z.B. der Beratungsbegriff im Ratgebergenre); im zweiten Fall tritt er in den Hintergrund zugunsten dem Gegenstand/der Fragestellung, der/die erforscht werden soll (z.B. Geschlechtsrollen einer Epoche) und hat eher eine „Dienstleisterfunktion“.

rischer als auch systematischer Perspektive eher selten – das Theorie-Praxis-Verhältnis reiht sich in dieses Desideratum ein.

2.1. Erziehungsratgeber als Forschungsquelle

Erziehungsratgeber werden häufig als historische Quelle herangezogen – meist, um ausgehend von den darin vorfindbaren Ratschlägen Aussagen über die jeweiligen Erziehungsvorstellungen und -ideen einer Epoche und/oder gesellschaftliche Gruppe rekonstruieren zu können (Spree 1986, Benz 1991, Berg 1993, Tölle 1994, Fuchs 1997, Jonach 1997, Schmid 1996, Lindau-Bank/Zimmermann 1998, Merker 1999, Dill 1999). Ebenso finden sich Studien, in denen aus Ratgebern die von den Ratgeberautoren intendierte und über die Ratgeber vermittelte Erwartungshaltung im Bezug auf die Adressaten selbst herausgearbeitet wird; es geht also letztlich darum, die Generierung von sozialen Konstruktionen herauszustellen. Dies ist v.a. zum Thema „Mütterlichkeit“, „Weiblichkeit“ und „Mutter-Kind-Beziehung“ der Fall (z.B. Benz 1988, Schütze 1988/1992, Ottmüller 1981, Badinter 1982, Schmid 1989, Hopfner 1990, Toppe 1993, Chamberlain 1998, Dienel 2003, Brockhaus 2007). Häufig gehen diese beiden Forschungsabsichten gleichsam Hand in Hand: die Art des Ratgebers und die in ihm vorfindbaren Aussagen über Kindererziehung sagen – manchmal mehr, manchmal weniger explizit – auch immer etwas über die Erwartungen des Autors im Bezug auf den Erzieher und seinen Erziehungsstil bzw. seine Erziehungsvorstellungen aus. Beide Forschungsziele werden beispielsweise in der Studie von Marré (1986) explizit verfolgt: Sie untersucht in ausgewählten, speziell an Mütter adressierten populärpädagogischen Schriften aus den Jahren 1762 bis 1851 die in diesen vorfindbaren Ratschläge zur Kindererziehung sowie die damit einhergehenden Vorstellungen zur Mutterschaft in der sich konstituierenden bürgerlichen Gesellschaft. Auch Gebhardt (2007a) nutzt populärpädagogische Schriften, um hieraus die normativen Erwartungen von Ratgeberautoren an elterliche Erziehung zu extrahieren und dadurch die in der Wissenschaft vorfindbare These von Wandel und Zäsur in der frühkindlichen, familialen Erziehung der 1960er Jahre Westdeutschlands zu überprüfen. Ihre Ergebnisse bleiben jedoch auf die in den Ratgebern geführten Diskursen und der Frage nach einem hier vorfindbaren etwaigen Wandel beschränkt; Schlussfolgerungen für die familiäre Erziehungspraxis lassen sich hieraus nicht ableiten.

Dem bisweilen unerforschten Zusammenhang zwischen Ratgeberwissen und familialer Erziehungspraxis geht Gebhardt in ihrer gegenwärtigen Forschung nach, indem sie Elterntagebücher aus 50 Familien der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts heranzieht und untersucht, inwiefern (Konsonanz oder Dissonanz) in ihnen Ratgeberwissen und wissenschaftliche Diskurse wieder zu finden sind (Gebhardt 2007b).

Auffallend sind zwei Aspekte: nämlich, dass Erziehungsratgeber meist unter historischer Perspektive und lediglich jene bis Mitte des 20. Jahrhunderts verfassten Ratgeber von Interesse für die Forschung sind; die seit 1945 verfassten Ratgeber werden nur in sehr geringem Maße in den Blick genommen.

2.2. Erziehungsratgeber als Forschungsgegenstand

Einschlägige Studien zum Genre Erziehungsratgeber resp. jene, die Erziehungsratgeber als Forschungsgegenstand selbst in den Blick nehmen, sind selten. Insgesamt ist Sekundärliteratur zum Thema Ratgeber kaum⁴³ bzw. nicht vorhanden. Als Ausnahme herauszustellen ist die umfassende Analyse von Hefft (1978). Sie untersuchte 20 Taschenbücher von Anfang bis Mitte der 1970er Jahre nach den Kategorien Erziehungsziele, -verhalten, Geschlechtsidentität, Vaterrolle und Vermittlung des Lernstoffes. Auf dieser Basis formuliert sie Aussagen über die Qualität der Ratgeber mit dem Ziel, künftigen Lesern Orientierungshilfe geben zu können.

Umfassend angelegt ist ebenso die Arbeit zur Geschichte des Genres Erziehungsratgeber von Höffer-Mehlmer (2003), in der ausgewählte Ratgeber einer Epoche in deren Kontext analysiert werden. Beginnend mit der so genannten Hausväterliteratur analysiert der Autor Ratgeber bis in die Gegenwart. Die Verbindung von sozialgeschichtlichen Entwicklungen mit textimmanenten Interpretationen bringt vielfältige Ergebnisse hervor und dient so einem Vergleich der Ratgeber – sowohl quer wie auch dann längs über die Zeit hinweg – und ermöglicht somit erste Ansätze zur Beschreibung der Geschichte des Genres Erziehungsratgeber. Eines der vielfältigen Ergebnisse sei an dieser Stelle herausgegriffen und bezieht sich auf die „Popularisierung als Transfer von Wissenschaftswissen hin zum Alltagswissen“ (ders., S. 277). Höffer-Mehlmer stellt fest, dass auf Seiten der Ratgeberautoren Ratgeber „immer wieder (...) unter anderem damit begründet (werden, M.S.), dass der Leser mit ihnen Anschluss an neue wissenschaftliche Erkenntnisse erhält und ihm diese Erkenntnisse gewissermaßen ins Allgemeinverständliche übersetzt werden (...)“ (ebd., S. 277), also Komplexität reduziert wird. „(...) die Ratgeber-eigene Theorie“ lässt sich letztlich – so Höffer-Mehlmer auf der Basis der Analyseergebnisse zusammenfassend – „als eine Mischung von Alltagstheorien (persönlichen Erfahrungen und Erkenntnissen), Wissenschaftswissen (in popularisierender Verkürzung und Auswahl) und Berufswissen beschreiben, wobei letzteres selbst wiederum aus Alltagserfahrungen, gleichsam ‘handwerklichen’ Tradierungen und Wissenschaftswissen gespeist wird“ (ebd., S. 282).

Interessant ist auch die Studie von Kingma (1996), da sie eine der wenigen umfassenden und breit angelegten Studien zur Ratgeberliteratur, genauer zur Zeitschrift „Eltern“ darstellt. Es handelt sich hierbei um eine Langzeitanalyse über 25 Jahre (1967 bis 1992). Sie verfolgt das Ziel herauszuarbeiten, „welche Funktion eine Zielgruppenzeitschrift wie ‘Eltern’ bei ihren Lesern erfüllt, ob sie diese führt oder begleitet, welche Themen sie ausspart und ob sie damit die soziale Wirklichkeit erfasst“ (Kingma 1996, S. 13/14). Ein Überblick zur Forschung über Elternzeitschriften im Allgemeinen sowie zur Zeitschrift „Eltern“ im Speziellen findet sich ebenso bei Kingma (ebd., S. 47ff.).

Vergleichsweise jüngst – beachtet man, dass Ratgeberliteratur bislang kaum Gegenstand der Forschung war – erschienen ist auch die Dissertation von Keller (2008), die sich mit der Leserschaft pädagogischer Ratgeber in Buchform beschäftigt. Informationen über die Leserschaft, deren Kaufmotive, dem erhofften und erreichten Nutzen sowie demografi-

⁴³ Meist handelt es sich bei der vorhandenen Literatur um Ratgeber, in denen über Ratgeber geschrieben wird.

sche Daten waren bislang nicht vorhanden, so dass diese explorative Studie einen kleinen, aber unbedingt notwendigen Schritt in diese Richtung geht. Weitere Studien müssen unbedingt folgen.

Ebenfalls in diesem Kontext entstand die empirische Studie von Seifert (1995), die sich, eingegrenzt auf Ratgeber zur Drogenproblematik, einerseits mit Problemdeutungen und Deutungsangeboten der untersuchten Ratgeber beschäftigt und andererseits – dies ergänzend – nach deren Geeignetheit für Eltern fragt.

Neben diesen breiter angelegten Untersuchungen finden sich auch Einzelanalysen und einige kleinere Beiträge. Wolffs (1973) kritische Analyse eines ausgewählten Erziehungsratgebers zielt darauf ab, „exemplarisch pädagogische Kriterien der Einschätzung solch schriftlichen Informationsmaterials für Eltern aufzuzeigen“ (Wolff 1973, S. 2). Für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist insbesondere die Feststellung, dass der von ihr untersuchte Ratgeber falsche, weil widerlegte wissenschaftliche Informationen liefert, es dem Ratgeber insgesamt an wissenschaftlicher Qualität in den Ausführungen mangelt und verdeckte ideologische Momente vorzufinden sind (vgl. ebd., S.19). So konstatiert sie zum Schluss: „Alleingelassen mit Elternratgebern und ohne Möglichkeit, über die dort gemachten Aussagen und Theorien zu sprechen, richten sie bei den Eltern oft nicht wiedergutzumachenden Schaden an, weil sie Unsicherheiten und Ängste verstärken können und – wie in unserem Beispiel – zum Teil falsche Informationen weitergeben, die aufgrund mangelnder Rücksprachemöglichkeiten nicht korrigiert werden können“ (ebd., S. 20). Hervorzuheben bleibt aber auch, dass Wolffs Wertung sich aus der Analyse eines einzigen Ratgebers speist.

In Vorbereitung des 2. Familienberichts der Bundesregierung wurden – im Zusammenhang mit der Frage nach Teilnahme bzw. Fernbleiben der Eltern an bzw. von Elternbildung – von Pöggeler und Tullius (1976) Elternzeitschriften und Elternsendungen in Hörfunk und Fernsehen untersucht.

Lüders beschäftigt sich in seinen beiden Aufsätzen zum einen mit der Frage, wie Erziehungsratgeber mit der Pluralität an pädagogischen Konzepten umgehen (1994a), zum anderen, wie Eltern – man denke an das von ihm 1991 postulierte und bereits erwähnte Forschungsdesiderat – pädagogisches Wissen verwenden (1994b). Die Beantwortung der Frage des ersten Beitrags erfolgt exemplarisch an drei Ratgebern und kommt zu dem Ergebnis, dass keiner der untersuchten Ratgeber auf Pluralität hinsichtlich „pädagogischer Prinzipien und Verfahren“ (Lüders 1994a, S. 157) eingestellt ist. Im zweiten Beitrag geht Lüders mittels des Konzepts des Wissenssystems der Frage um Produktion, Verbreitung und Verwendung pädagogischen Wissens für Eltern nach. Dabei geht es ihm nicht primär um wissenschaftliches Wissen, sondern vielmehr um die Frage, welche Vermittlungsformen pädagogischen Wissens es gibt und was auf Seiten der Eltern damit geschieht. Gerade hier, so Lüders, sei zu beklagen, dass die letzte Studie zur Verwendung pädagogischen Wissens bei Eltern aus dem Jahr 1978 stammt und dass „bislang keine Wiederholungsstudie oder vergleichbaren Daten“ (Lüders 1994b, S. 179) erhoben wurden. „Für die Erziehungswissenschaft kann dies nur heißen, dass sie sich zukünftig zunehmend auch dem nicht-professionalisierten und kommerziellen Alltag pädagogischen Denkens und Handelns empirisch zuwenden müsste“ (ebd., S. 181).

Eine Antwort stellt die jüngst erschienene Studie von Grimm (2006) dar. Sie beschäftigt sich mit der TV-Sendung Super-Nanny unter ländervergleichender Perspektive, ver-

schiedenen methodischen Ansätzen, Vorgehensweisen und Fragestellungen und kommt dadurch zu sehr vielfältigen Ergebnissen und Thesen. Interessant ist v.a., dass die Studie letztlich für eine differenziertere bisweilen sogar revidierte Sicht bezüglich der Bewertung und Qualität der Sendung „Super-Nanny“ plädiert, da sie nicht nur „die Bereitschaft fördert, selbst Kinder zu bekommen“, sondern „den Einflussoptimismus der Eltern (erhöht, M.S.) und so einem falsch verstandenen Laissez-faire im Sinne ‘anti-autoritärer’ Erziehung sowie einem ‘negierenden Erziehungsstil’ vor (beugt, M.S.), bei dem die Kinder sich selbst überlassen bleiben und unter mehr oder weniger ausgeprägten Wohlstandsbedingungen ‘verwahrlosen’“ (ders., S. 225, Herv. i. Original) – so einige der zahlreichen Befunde. Demnach sei auf die in der Öffentlichkeit vorfindbare rege Debatte und Kritik zusammenfassend zu entgegnen: „Die Ergebnisse der Studie und die aufgeführten Essentials machen deutlich, dass das Nanny-TV mehr Chancen als Gefahren in sich birgt, solange Jugendschutzkriterien und die professionelle Qualität der Beratung gewahrt bleiben“ (ebd., S. 225).

Ein Plädoyer für eine differenzierte Sicht dieses speziellen Erziehungsratgebers referiert auch der Artikel von Elisabeth Helming im Sammelband von Wahl/Hees (2006). Dieser Sammelband beschäftigt sich – zumindest auf den ersten Blick im Titel – mit dem Format „Super Nanny“. Entgegen der Ankündigung im Titel nimmt das Thema „Super Nanny“ im Band selbst jedoch einen vergleichsweise kleinen Raum (ca. 31 von 155 Seiten) ein. Der Sammelband stellt sich mehr als allgemeine Einführung in die Familien- und Elternbildung dar, mit Schwerpunkt des Formats „Super Nanny“. Im Bezug auf dieses Format dient er lediglich als Plattform zur Darstellung unterschiedlicher Perspektiven (Stellungnahmen von verschiedenen Verbänden, von der wissenschaftlichen Direktorin des Instituts für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, der Referentin am deutschen Jugendinstitut und des Produzenten der „Super Nanny“) und bleibt letztlich bei der Erörterung damit einhergehender moralisch-ethischer Fragen stehen; Projekte oder Studien zum Format „Super Nanny“ sucht der Leser hier vergebens.

2008 erschienen unter der Herausgeberin Ulrike Prokop Beiträge zur „Super Nanny“, die in Forschungsseminaren an der Universität Marburg unter Berücksichtigung verschiedener medienpädagogischer Fragestellungen entstanden sind.

Folgendes gilt es festzuhalten: Studien, die sich speziell mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis bei Erziehungsratgebern beschäftigen, sind extrem selten bzw. ein Forschungsdesiderat. Vereinzelt finden sich zwar Studien, die diese Thematik in unterschiedlicher Weise streifen. So zum Beispiel die Studie von Gebhardt (2007), wenn sie untersucht, ob Ratgeberdiskurse in elterlichen Tagebüchern wieder zu finden sind, um so Aussagen über die Erziehungspraxis treffen zu können. Die (allerdings etwas ältere) Studie von Lüscher, Koebbel und Fisch (1984) untersucht Elternbriefe⁴⁴ u.a. daraufhin, wie diese von Eltern genutzt werden und welchen Nutzen und Zuspruch das darin ent-

⁴⁴ „‘Elternbriefe’ sind Drucksachen, die jungen Eltern nach der Geburt ihres ersten Kindes in regelmäßigen Abständen zugestellt werden. Die mit Zeichnungen illustrierten Texte in Briefform enthalten Informationen über die Entwicklung des Kindes und Anregungen zu seiner Pflege und Erziehung.“ (Lüscher/Koebbel/Fisch 1982, S. 763; Vgl. für weitere Informationen: Lüscher/Koebbel/Fisch 1984, S. 10ff.). Sie wurden beispielsweise von der katholischen Kirche und Vereinigungen wie dem Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. herausgegeben.

haltene Wissen von Eltern erfährt. Einzelne Aussagen und/oder Ergebnisse finden sich auch, wie bereits erwähnt, bei Höffer-Mehlmer (2003) oder Wolff (1973). Allerdings handelt es sich hierbei keineswegs um gezielte Untersuchungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis des Genre Erziehungsratgeber.

Auch Herkenraths (1978) didaktische Überlegungen „zum Umgang mit Ratgeberliteratur“ – so der Titel – dienen vielmehr der Beantwortung der Frage, welchen Nutzen und Notwendigkeit Ratgeber in der Elternbildung haben und schließlich der Untermauerung ihres abschließenden Plädoyers für eine „Entpädagogisierung der Familie“. Fragen zur Theorie-Praxis-Problematik werden eher am Rande gestreift und bleiben insbesondere ohne Belege rein spekulativ und subjektiv. Die bereits in der Einleitung erwähnte Monographie von Oelkers (1995) geht ebenso von der zunehmenden Pädagogisierung aus, an welcher, so Oelkers, Ratgeber wesentlich beteiligt seien (ders., S. 10). Oelkers untersucht zeitgenössische Ratgeberliteratur auf Widersprüche und auf Ansätze einer Technologisierung des darin enthaltenen Erziehungswissens. Als vorrangiges Ziel verfolgt er, „die pädagogisierte Welt moderner Gesellschaften abseits der großen Theorie (darauf aber paradox zurückbezogen) aufzuzeigen“ (Oelkers 1995, S. IX).

Zu erwähnen ist an dieser Stelle die knappe, allerdings in systematischer und historischer Perspektive die Reflexion und Forschung anregende Darstellung von Berg (1991). Hier finden sich Impulse zur Erforschung der bisher kaum untersuchten „Wirkungsweise und Wirkungsgeschichte der Erziehungsratgeber“ (Berg 1991, S. 709). Dabei sind insbesondere Bergs Anregungen zur Veränderung und Verbesserung des Verhältnisses von Ratgeber und Wissenschaft von Belang. Sie merkt beispielsweise an, dass die Popularisierung wissenschaftlichen Wissens keineswegs negativ sein muss. Dies hätten beispielsweise die „Fortschritte der Medikalisierung“ gezeigt, die durch „Popularisierung hygienischer, medizinischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse“ (dies., S. 712/713) in Erziehungsratgebern angetrieben worden seien. Diesen Gedanken verfolgt auch Hopfner (2001) und plädiert für ein Sich-Nähern und Aufeinander-Zu-Gehen, denn: „Beide Bereiche sind längst aufeinander bezogen, sie teilen sogar bestimmte grundlegende Fragestellungen: Das Problem pädagogischer Kausalität und die Theorie-Praxis-Problematik spielen in beiden Abteilungen eine große Rolle. (...) Solange aber aufseiten der Wissenschaft hauptsächlich Distanz und die Neigung vorherrscht, ‘das Populäre Negativ zu konnotieren’, läuft Erziehungswissenschaft Gefahr, einen wichtigen Bereich ihrer Wirksamkeit systematisch aus ihren Analysen auszuklammern.“ (dies., S. 85).

3. Zusammenschau, Desiderate und Begründung der Forschungsabsicht

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Während das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft eine enorme und kaum mehr übersehbare Literaturfülle im Laufe ihrer Disziplingeschichte hervorgebracht hat, ist das Theorie-Praxis-Verhältnis von Erziehungsratgebern bislang eher unerforscht. Zwar wurden im Kontext des DFG-Forschungsprogramms (vgl. Punkt II.1) erstmal diesbezügliche Forderungen laut; die Anzahl der daraufhin erfolgten Studien sind allerdings gering.

Erziehungsratgeber stellen insgesamt ein gravierendes Forschungsdesiderat in der Erziehungswissenschaft dar. Am ehesten finden sich Studien, in denen Erziehungsratgeber als Forschungsquelle Verwendung finden und dann wiederum v.a. im Bezug auf das 18./19. Jahrhundert. Insbesondere die historische Frauenforschung macht sich dieses Genre für ihre Studien zu Eigen. Im 20. Jahrhundert, vor allem ab 1945 werden die Studien rar bzw. hier ergeben sich bislang unerforschte Zeiträume. Studien zum Genre Erziehungsratgeber weisen ein enormes Forschungsdefizit auf, ebenso Überblicksarbeiten oder Studien zur Geschichte der Ratgeberliteratur (hier zeigt Höffer-Mehlmer erste Ansätze und bietet für die vorliegende Arbeit erste Orientierung). Das nahezu „unbeackerte Feld“ der pädagogischen Ratgeberliteratur bietet Raum und Möglichkeit zur Formulierung einer Vielzahl von forschungsrelevanten Fragestellungen.

Für die hier vorliegende Arbeit sind insbesondere die Studien von Lüders, Oelkers, Hopfner und Berg von Interesse. Sie nehmen das Theorie-Praxis-Verhältnis unter verschiedenen Perspektiven in den Blick:

Während Oelkers' Analyse und Argumentation am Ende nach Abgrenzung und Distanz zwischen Ratgeberliteratur und Wissenschaft strebt, macht Lüders geradezu auf die Verbundenheit und Wechselwirkung beider aufmerksam, dabei sind Berg und Hopfner um einen versöhnenden und neue Perspektiven erschließenden Weg bemüht. „Deshalb ist es nötig, wichtig und aufschlussreich zu untersuchen, wie, wann und wodurch wissenschaftliche Erkenntnisse in den erzieherischen Alltag einfließen. (...) es (würde, M.S.) sich lohnen, (...) Korrekturen und Entwicklungen auch aus wissenschaftlicher Perspektive anzuregen oder mitzubestimmen“ (Hopfner 2001, S. 84). Studien zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Erziehungsratgebern unter der hier (mit dieser Studie) vorliegenden Perspektive sind bislang überhaupt nicht vorhanden.

So sei abschließend und zur Begründung der vorliegenden Forschungsabsicht mit Hopfner zu sprechen: „Gerade angesichts ‘Der Allgegenwart des Populären’ wäre es sicher sinnvoller, ‘seine epistemische Geltung, seinen methodologischen und theorie-‘technischen’ Stellenwert und seine Funktion für eine Erziehungswissenschaft zu untersuchen’, um so explizit getrennt von Dünkeln und Vorurteilen zu sachlich begründeten Abgrenzungen bzw. Eingrenzungen zu gelangen (...) Das nachvollziehbare Interesse und die Sorgen der Praktiker ernst zu nehmen und nicht mit einem kräftigen Schuss Arroganz über die Probleme oder die populären Experten vermeintlich erfolgreicher Lösungen hinwegzusehen scheint mehr als geboten zu sein“ (Hopfner 2001, S. 85/86).

4. Exkurs: Familienforschung

Aufgrund der Interdependenz zwischen Ratgeberliteratur, Familie und gesellschaftlich-politischem Hintergrund, die den jeweiligen Analysen im Folgenden als Kontextualisierung vorangestellt wird, sei ein kurzer Exkurs zum Familienbegriff vorausgeschickt.

Die zur Geschichte der Familie vorfindbaren Studien stammen größtenteils aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich und beschäftigen sich vor allem mit den Struktur- und Funktionsmerkmalen von Familie, den damit zusammenhängenden historischen Wandlungsprozessen sowie den Modernisierungs- und Individualisierungstendenzen der gegenwärtigen Gesellschaft. Stark diskutierte Themenkomplexe sind der Wandel der Fami-

lienstruktur, die Pluralisierung von Lebensformen, die Vereinzelung bzw. Herauslösung des Individuums aus der Gemeinschaft, der Bedeutungswandel von Ehe und Familie, der Wandel des Erziehungsverhaltens, familiäre Beziehungen und familienpolitische Aspekte (vgl. etwa Beck 1986; Nave-Herz 1994; Bertram 1995; Peuckert 1996; Beck-Gernsheim 2000; Cyprian 2001; Nave-Herz 2002). „Ein Überblick über die erziehungswissenschaftliche Familienforschung zeigt seit längerer Zeit einen erstaunlichen Mangel an historischen und empirischen Untersuchungen“ (Macha 2009, S. 20).

Versucht man auf der Basis vorhandener Studien ein Bild von der gegenwärtigen Familie zu zeichnen, so verweist die Formulierung „die gegenwärtige Familie“ bereits auf zentrale Diskussionen um Definition, Individualisierung und Pluralisierung von Familie. Hierbei sind folgende Fragen leitend: Was wird unter Familie verstanden? Durch welche Merkmale zeichnet sich Familie aus? Gibt es überhaupt „die“ Familie? Ist Ehe für Familie konstitutiv? Und schließlich: Wodurch zeichnen sich die innerfamiliären Beziehungen aus?

Nach der Familiensoziologin Rosemarie Nave-Herz (2004) gibt es weder im Alltag noch in der Wissenschaft eine einheitliche Auffassung darüber, was als Familie bezeichnet werden kann. Begriffe wie Familie und Verwandtschaft werden häufig synonym verwendet, auch die kinderlose Ehe wird als Familie bezeichnet und meist wird der Familienbegriff auf ein ganz bestimmtes, überholtes, letztlich durch die Realität kaum bestätigtes Familienleitbild eingegrenzt: die traditionelle, bürgerliche Kleinfamilie, sich auszeichnend durch Vater, Mutter, zwei Kinder, Ehe, feste Rollenzuschreibungen, Emotionalität, Intimität und lebenslange Verbundenheit. Dass dem realen Vorkommen einer Pluralität an Familienformen, sowohl in historischer Perspektive als auch gegenwärtig, keinesfalls Rechnung getragen werden kann, wenn diese Begriffsverengung als Maßstab fungiert, mag kaum verwunderlich sein. Diese Ideologisierung führt lediglich zu einer Stilisierung und quali- wie quantitativen Überhöhung dieser einen Familienform (also der bürgerlichen Kernfamilie) bei gleichzeitiger Abwertung aller anderen – und Verfallsklagen folgen diesem Familienbild, das als Maßstab fungiert, gleichsam auf dem Fuße!

Eine weite, wenn auch klar bestimmte Definition bietet die Erziehungswissenschaftlerin Eva Matthes, wenn sie von Familie „als eine(r) gesellschaftliche(n) Einrichtung“ spricht, „in der absichtsvoll von der älteren an die jüngere Generation Kenntnisse, Fertigkeiten und – nicht zuletzt – Orientierungen, Einstellungen und Haltungen weitergegeben werden, mit dem Ziel, den Familienmitgliedern der nachwachsenden Generation zur kulturellen und gesellschaftlichen Mündigkeit zu verhelfen“ (dies. 2009, S. 109). Mit dieser Definition wird der Pluralität an Familienformen Rechnung getragen und der Begriff bleibt unter genuin erziehungswissenschaftlicher Perspektive weit genug, um historische wie gegenwärtige Wandlungsphänomene mit einbeziehen zu können. Gleichzeitig wird Erziehung als zentrales Kriterium von Familie herausgestellt und es wird auch eine notwendige begriffliche Abgrenzung von Lebensformen ohne Kinder getroffen.

Dennoch verweist allein diese begriffliche Schwierigkeit und Uneinheitlichkeit auf die Komplexität der Forschung zum Thema Familie, und macht zugleich darauf aufmerksam, dass – ausgehend von den unterschiedlichen Begrifflichkeiten und disziplinären Blickrichtungen der Forschung zur Familie – disziplinär unterschiedliche Forschungsergebnisse und v.a. unterschiedlich große Wissensbestände zur Familie gegeben sind, die sich

somit auch auf die folgenden Zeitgeistkontextualisierungen niederschlagen. Forschung zur Familie im 20. Jahrhundert ist unter genuin erziehungswissenschaftlicher Perspektive äußerst marginal vorhanden.

Die im Folgenden zu leistenden Skizzen des gesellschaftlichen Klimas, der familialen Lebenssituation wie auch der Ratgeberliteratur können folglich aufgrund der Forschungslage keinesfalls ein abschließendes Bild geben. Zum einen sind erziehungswissenschaftliche Studien zur Familie äußerst rar. Andererseits kann es nur darum gehen, ein Gefühl für den Zeitgeist zu vermitteln und eine Interpretationsfolie anzubieten, die ein Jahrzehnt keinesfalls vollständig abbilden kann. Diese Arbeit kann und will, bedenkt man die Fragestellung, sich letztlich auch nicht in der Zeitgeistbeschreibung der Epoche erschöpfen. Dies gilt es im Folgenden zu beachten.

III. Theoretische Grundlagen und methodische Vorgehensweise

1. Forschungslogik

Zur Beantwortung der Fragestellung zur Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses von Erziehungsratgebern in der Studie wird inhaltsanalytisch-textinterpretativ vorgegangen. Die Entscheidung für ein inhaltsanalytisches Verfahren liegt im Untersuchungsgegenstand (Ratgeber in Buchform) sowie der Fragestellung selbst begründet: Mayntz (1969) charakterisiert die Inhaltsanalyse als Verfahren, das „sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifiziert und beschreibt, um daraus Schlussfolgerungen auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen. Der ‘Text’ kann dabei ein gesprochener (und z.B. auf Band aufgenommenen) oder geschriebener sein“ (dies. 1969, S. 151) und die Inhaltsanalyse „lässt sich auf Material anwenden, das u.U. bereits vor sehr langer Zeit produziert wurde (...), (so dass, M.S.) bestimmte Wandlungsprozesse auch über längere Zeiträume untersucht werden können“ (ebd., S. 155).

Der Begriff der Inhaltsanalyse bringt keineswegs eine konkrete Methode bzw. ein konkretes Vorgehen zum Ausdruck. Vielmehr verbergen sich eine Vielzahl methodologischer Ansätze und Vorgehensweisen hinter diesem Begriff (vgl. z.B. Mayring 2003, S. 24ff.). Mayring (2003) definiert demzufolge möglichst weit: Inhaltsanalyse will „Kommunikation analysieren; fixierte Kommunikation analysieren; dabei systematisch vorgehen; das heißt regelgeleitet vorgehen; das heißt auch theoriegeleitet vorgehen; mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (ebd., S. 13). Insgesamt gilt es jene Aspekte der bei Mayring (2003) vorgestellten Verfahren herauszugreifen, die der Fragestellung und dem Gegenstand angemessen sind, um somit eine der jeweiligen Forschungsarbeit angemessene, weil individuelle und auf sie zugeschnittene methodische Vorgehensweise zu konzipieren: „die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht“ (ebd., S.43). Danner (1994) warnt vor der hierbei angedeuteten „Methodengläubigkeit“ „weil Methoden lediglich dienende Funktion haben (...) eine Überbewertung einzelner Methoden oder der Methodenfrage insgesamt (kann, M.S.) bedeuten, daß der Gegenstand der Untersuchung verdeckt oder verfälscht wird“ (ebd., S. 18). Im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung, die entwickelten Analysekatégorien und den Gegenstand, liegt der Akzent⁴⁵ auf der Hermeneutik (vgl. Danner (1994); Rittelmeyer/Parmentier (2001)). „Hermeneutik zeigt sich als die

⁴⁵ Letztlich ist Inhaltsanalyse lediglich eine Art Über- bzw. Sammelbegriff. Hermeneutik ist eine regelgeleitete interpretative Methode und damit eine Form inhaltsanalytischen Vorgehens – insbesondere offener, weniger standardisiert und damit mit größerem interpretativem Spielraum als bspw. eine stark standardisierte Inhaltsanalyse; die Hermeneutik hat ihren Schwerpunkt auf dem Verstehen von „Kulturobjekten“.

verstehende Methode, bei der es darum geht, etwas als menschliches in seiner Bedeutung zu erkennen; dies geschieht im Rahmen vorgegebener gemeinsamer Sinngebungen, des 'objektiven Geistes', sowie häufig in einer Zirkelstruktur, wo sich der Teil aus dem Ganzen und dieses aus dem Teil erschließt" (Danner 1994, S. 211). Hermeneutik stellt eine Form inhaltsanalytischen Vorgehens dar (vgl. Mayring 2003, S. 27ff.) und die Inhaltsanalyse ihrerseits bedarf stets der Hermeneutik – sei es bei der Klärung des Vorverständnisses, in der Interpretationsphase (Danner 1994, S. 92/93) oder während des gesamten analytischen Prozesses. Die Hermeneutik versucht, „das nicht Offensichtliche in Texten und anderen Kulturerzeugnissen interpretierend offen zu legen, um es in einem tieferen Sinn verstehen zu können“ (Rittelmeyer/Parmentier 2001, S. 2). Ihre unabdingbare Bedeutung für die vorliegende Arbeit erhält sie v.a. in der Interpretationsphase: Das Entdecken der aufgestellten Kategorien – man denke nur an Wenigers Theorie 1. Grades, die ja als Unbewusstes und nicht zu Versprachlichendes nur indirekt vorgefunden werden kann – erfordert ein Verstehen von Sinngehalten, „das Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner Bedeutung“ (Danner 1994, S. 36) bzw. noch deutlicher in Anlehnung an Dilthey: „das Erkennen eines Inneren an dem Äußeren eines Zeichens“ (ebd., S. 65). Die zentrale Forderung der Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003, S. 42ff.) nach Kategorienbildung, Systematik und Regelgeleitetheit (konkretes Ablaufmodell, Festlegung von Analyseeinheiten etc.), die zugleich den Kern ihres technischen Instrumentariums ausmacht, erscheint für ein methodisches Vorgehen zwar sinnvoll und wird auch soweit nützlich auf die hier vorliegende Arbeit individuell übertragen. Das genaue Festelegen von Kodierregeln und Analyseeinheiten wie Mayring es für die Technik der Strukturierung fordert (vgl. S. 82ff.), wäre für die folgende Analyse zu eng und würde die (deduktiv) aufgestellten Kategorien („Herzstück“ inhaltsanalytischen Vorgehens) nicht „in den Blick bekommen“ – dies hat sich in einer ersten, der eigentlichen Analyse vorausgegangenen Voranalyse („Materialdurchlauf“) deutlich gezeigt. Vielmehr wird eine offene, regelgeleitete Interpretationsmethode zur Ergänzung benötigt, welche die Zeit und Kultur, den „Verweisungszusammenhang“ (Danner 1994, S. 65) in besonderem Maße in die Interpretation miteinbezieht, und somit das „Verstehen“ von Sinngehalten und das Finden der Kategorien (Theoriegrade und Vorstellungen von Theorie und Praxis) ermöglicht. Mayring schließt diese Adaption keineswegs aus, sondern fordert sie vielmehr – insofern stellt sich die Inhaltsanalyse nach Mayring wiederum als offen, flexibel und adaptiv dar. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring wird demzufolge herangezogen, weil sie – neben ihrer grundsätzlichen Adäquatheit im Bezug auf Gegenstand und Fragestellung wie sich aus obiger Definition erschließt – aufgrund ihrer mangelnden Spezialisierung als eine ganz bestimmte Methode Raum für spezifische Adaption ermöglicht.

Was bedeutet dies nun im Bezug auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit?

Ziel dieser Arbeit ist es, Aussagen über das in Ratgebern vorfindbare Verständnis von Theorie und Praxis treffen zu können sowie der darin vorfindbaren Theoriegrade. Die Studie hat aufgrund des 'Erstlingscharakters' innerhalb einer großen Forschungslücke insbesondere explorativen Charakter, indem sie das Theorie-Praxis-Verständnis populärpädagogischer Schriften erkundet, d.h. verschiedene Auffassungen über Theorie und Praxis und Theoriearten in ausgewählten Ratgebern klassifizieren will – basierend auf den in der Erziehungswissenschaft grundlegenden Überlegungen zum Theorie-Praxis-

Verhältnis. Demnach erhebt die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität und Geschlossenheit, sondern dient als Anregung für weitergehende Studien. Auf die Problematik mangelnder methodischer Erfahrungen in der pädagogischen Ratgeberforschung hat bereits Keller (2008, S. 16) hingewiesen. Demnach ist es auch in dieser Studie erforderlich, kreative, neue und experimentelle Wege zu gehen.

In einem ersten Schritt muss die theoretische Vorarbeit geleistet und dann in der Auseinandersetzung damit (und darauf aufbauend) die Operationalisierung der Fragestellung erfolgen. Unter Bezugnahme auf die theoretisch operationalisierte Fragestellung werden Kategorien erstellt und das zu untersuchende Material festgelegt und eingegrenzt. In Auseinandersetzung mit einer ausgewählten Stichprobe an Ratgebern werden die Kategorien modifiziert und ergänzt – an das Material angepasst. Dieses Kategorienraster, welches das inhaltsanalytische Vorgehen erfordert, und die hermeneutische Vorgehensweise dienen dazu, Phänomene in den Blick zu bekommen, zu „erkennen“ und schließlich das Material dahingehend zu strukturieren (Mayring 2003, S.), schließlich zu interpretieren (vgl. Danner 1994, S. 92ff.) und somit letztlich Aussagen über das Theorie-Praxis-Verhältnis von Ratgebern aufstellen zu können.

Demnach ergibt sich in Anlehnung an Mayring folgender Ablaufplan (vgl. ders. 2003, S. 53ff.):

Eine Notwendigkeit inhaltsanalytischen Vorgehens stellt die Theoriegeleitetheit dar (Mayring 2003, S. 52). Theoretische Sensibilität, theoretisches Vorwissen erwächst aus dem Wissen über den Forschungsgegenstand und daran anknüpfender Forschungsbereiche, dem Vorverständnis des Forschers und der gezielt in der Untersuchung an den Untersuchungsgegenstand herangetragenen Theorie (vgl. Kelle/Kleinau 1999, S. 25ff.).

Da Forschung letztlich immer durch eine theoretische Brille erfolgt, ist es zunächst wesentlich, sich dieser bewusst zu werden. Entscheidend ist hierbei v.a. Klärung und Offenlegung des Vorverständnisses und des Vorwissens, damit beide in das weitere Vorgehen bewusst miteinbezogen werden können und eben nicht unbewusst auf den Gegenstand einwirken und somit Untersuchung und Ergebnis verzerren (vgl. Danner 1994, S. 92/94). Es gilt folglich den Untersuchungsgegenstand zu bestimmen und sich der Vorannahmen und eventuellen Vorurteile über den Forschungsgegenstand bewusst zu werden (vgl. Kap. I.2).

Weiterhin ist es nötig, sich des vorhandenen Wissens, des Forschungsstands über den Untersuchungsgegenstand – nämlich über Erziehungsratgeber – und angrenzende, relevante Forschungsbereiche (vgl. Mayring 2003, S. 45) – über das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik im Allgemeinen und bei Erziehungsratgebern im Speziellen – klar zu werden (vgl. Kap. II).

In einem weiteren Schritt werden konkrete Konzepte (Winfried Böhm, Erich Weniger) ausgewählt, um Frage und Gegenstand der Untersuchung in den Blick zu bekommen und schließlich auf der Basis aller theoretischen Vorüberlegungen Analysekatégorien zu entwickeln („deduktive Kategoriendefinition“ Mayring 2003, S. 75) (vgl. Kap. III). Aufgrund der mangelnden Datenlage zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei Erziehungsratgebern und aufgrund des anregenden Charakters der ausgewählten Konzepte von Winfried Böhm und Erich Weniger wird in der vorliegenden Studie auf bestehende Konzepte (Böhm und Wenger) zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik zurückgegriffen (vgl. Kap. III.2.).

In einem weiteren Schritt wird das zu untersuchende Material in Auseinandersetzung mit der operationalisierten Hauptfrage eingegrenzt (vgl. Kap. III.3.). In der vorliegenden Arbeit wird, im Vergleich zu anderen Studien, das zu analysierende Material nicht bereits passend zur Untersuchung erhoben (vgl. Kelle/Kleinau 1999, S. 27), sondern es wird aus einem bereits vorhandenen breiten Material eine Stichprobe in Auseinandersetzung mit der Fragestellung ausgewählt („Definition der Analyserichtung“). Somit erfolgt die Auswahl sinnvollerweise erst nach der Operationalisierung der Fragestellung. Denn durch die Basis der theoretischen Vorüberlegungen erfolgte Operationalisierung ergibt sich das für die Fragestellung der Untersuchung relevante „Universum“ und es entstehen Eingrenzungskriterien für die Stichprobenziehung aus dem betreffenden „Universum“ (vgl. Mayntz 1969, S. 154ff.). Wesentlich ist, dass die auf der Basis der theoretischen Vorüberlegungen aufgestellten Kategorien nun in Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Material gegebenenfalls modifiziert, erweitert und konkretisiert werden – sowohl vor („Materialdurchlauf“), während, als auch nach („Rücküberprüfung“) der eigentlichen Analyse des Kategoriensystems.

Weiterhin werden die Analyseeinheiten (vgl. Mayring 2003, S. 53) und die Analysetechnik (ebd., S. 56ff.) festgelegt (vgl. Kap. III.1.). Analysiert wird jeweils ein Ratgeber in Auseinandersetzung mit seinem Entstehungskontext (kultureller und geschichtlicher Kontext), Wissen über den Autor, dem aufgestellten Kategorienschema und dem Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand in Form einer Spiralbewegung, um so „höheres Verstehen“ zu ermöglichen. Ziel ist es, den Text zunächst zu „verstehen“, seine Kernaussagen festzustellen (vgl. Danner 1994, S. 94/95) und schließlich die definierten Kategorien zu erkennen (vgl. Danner 1994, S. 66). (vgl. Kap. IV) Eine genaue Festlegung der Analyseeinheiten erfolgt aufgrund der Notwendigkeit, dem Verstehens- und damit Erkennensprozess („hermeneutische Spirale“) Raum zu geben, nicht.

Dieses für die Interpretation notwendige Wissen über den Autor des Ratgebers, die Entstehungsmotivation, die Zielgruppe und den Entstehungskontext wird vor der Darstellung der Analyseergebnisse im Bezug auf den jeweiligen Ratgeber in seinen wesentlichen Zügen kurz vorgestellt. Zum Kontext zählen weiterhin wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskurse über relevante, im Ratgeber vorfindbare Phänomene in dieser Zeit, um adäquates Verstehen und damit die Ratgeberanalyse, die Kategorienfindung und spätere Interpretation erst zu ermöglichen (vgl. Kap. IV).

Nach dieser Strukturierung (vgl. Mayring 2003, S. 82ff.) werden in einem letzten Schritt die Ergebnisse zusammengefasst und vor dem Hintergrund der Fragestellung interpretiert. Abschließend gilt es, die Arbeit im Hinblick auf ihre Güte kritisch zu hinterfragen (vgl. Mayring 2003, S. 109).

2. Zur Leitfrage der Arbeit:

Welche Auffassung von Theorie und Praxis transportieren pädagogische Ratgeber und welche Wissensarten (Art von Theorien) sind in pädagogischen Ratgebern enthalten?

Zur Beantwortung der Fragestellung wird auf zwei systematische Gedankengänge zum Theorie-Praxis-Verhältnis rekurriert: jenen Winfried Böhms und jenen Erich Wenigers. Die Begründung, weshalb Winfried Böhms Gedanken als Bezugspunkt herangezogen werden, liegen sowohl in Böhms eigenen Ausführungen zu „Theorie und Praxis“⁴⁶, als auch – und letztlich auch untrennbar verbunden damit – in seiner Vorstellung von Erziehung begründet: der Wunsch nach Rezeptologie und die Technologisierung von Erziehungswissenschaft (vgl. Böhm 1995, S. 9) vergessen, dass es „kein praktisches Gesetz geben kann, dass jeden Einzelfall abdecken und ein für allemal vorentscheiden könnte“ (ebd., S. 23) – ja sie verunmöglichen letztlich Erziehung, welche als Form menschlichen Handelns Begriffe wie Freiheit, freier Wille, Entscheidung, Kreativität, Wahl, Gewissen und Verantwortung sowohl beim Educandus als auch beim Erzieher miteinschließt (vgl. ebd., S. 23, 52/53). Der folgende Satz Böhms veranschaulicht und begründet die Fokussierung seines Theorie-Praxis-Verständnisses in der vorliegenden Arbeit treffend:

„Wenn es zutrifft, dass Erziehung den Menschen zu Selbstand, Selbstbestimmung und Mündigkeit verhelfen – mit anderen Worten: ihn zu verantwortlichem „praktischen“ Handeln führen – soll, dann wird es relativ belanglos, ob menschliches Verhalten nach Art des poetischen Machens technisch hergestellt werden kann; das punctum crucis liegt vielmehr darin, ob durch eine solche technische Verfügbarkeit nicht gerade das verloren geht bzw. in der Erziehung von dem abgesehen wird, was die Welt des Menschen 'menschlich' sein lässt: die Moralität der Handlung“ (Böhm 1982, S. 39/40).

Erziehung wird also in der hier vorliegenden Arbeit verstanden als personales Verhältnis zwischen einer älteren und einer jüngeren Generation, in welchem erstere versucht, absichtsvoll und planmäßig mittels Orientierung die Weichen für mündiges Handeln und Leben in der betreffenden Kultur zu stellen, so dass die nachwachsende Generation in der Lage ist, diese Mündigkeit selbsttätig weiterzuentwickeln.

Die Differenzierung des Theoriebegriffs fruchtbar ergänzend und in dieses Erziehungsverständnis sich hineinfügend, wird Erich Wenigers Gedankengang hinzugezogen.

2.1. Reflexion über die Begrifflichkeiten Theorie und Praxis

Was bedeutet Theorie, was Praxis?

Erste Überlegungen führen zunächst zu einem Alltagssprachlichen Verständnis dieser Begrifflichkeiten: Theorie verstanden als Mutmaßung, unsichere Behauptung bzw. Annahme bei zu lösenden Aufgaben einerseits und Theorie als undurchführbare Fiktion gegenüber der durchführbaren, realisierbaren und funktionierenden Praxis andererseits

⁴⁶ Böhm konzipiert ein Theorie-Praxis-Verhältnis, das sich gegen Rezeptologie in der Praxis und Technologisierung der Erziehungswissenschaft wendet bzw. dieses ausschließt. Rezeptologie und Technologisierung werden pädagogischen Ratgebern häufig vorgeworfen bzw. nachgesagt (z.B. Oelkers 1995) – somit wird in der vorliegenden Analyse bewusst ein Konzept gewählt, das einer evtl. Rezeptologisierung und Technologisierung 'entgegenarbeitet'.

sind zwei Varianten dieses außerwissenschaftlichen Gebrauchs. „Wenn’s klappen soll und es klappt nie, so nennt man das die Theorie. Was Praxis ist, frag nicht lang rum, wenn’s klappt und keiner weiß warum!“ – so bringt dies ein altes Sprichwort treffend auf den Punkt. Ähnlich beschreibt Weniger in Anlehnung an Goethes Faust⁴⁷ das (Miss-)Verständnis von Theorie und Praxis zu seiner Zeit: „grau ist alle Theorie, die Praxis aber ist gleich dem grüngoldenen Baum des Lebens“ (Weniger 1952, S. 8).

Neben der Wertung, die hier mit beiden Begriffen einhergeht, wird noch ein weiterer Sachverhalt deutlich: die völlige Trennung und Gegenüberstellung dieser beiden Termini. Praxis wird verstanden als aktives Tun, während Theorie das (mehr oder weniger erfolgreiche) Anleiten der Praxis meint, und damit all jenes, was eben nichts mit aktivem Tun, mit Handeln zu tun hat, eben gerade nicht „praktisch“ ist.

Und damit befinden wir uns an der ‘Wurzel’ der Problematik: der beide voneinander abgrenzende Sinngehalt der Begrifflichkeiten und die damit einhergegangene Gegenüberstellung und Distanz haben ihren Ursprung zum einen in der Ausdifferenzierung der Gesellschaft. Diese hatte eine Spezialisierung der jeweiligen Arbeitsgebiete zur Folge (pädagogische Profession und Disziplin) mit jeweils „eigenen, durchaus divergierenden Handlungsnormen, -zwecken, -gegenständen und -inhalten“ (Heid 2001, S. 1089). Zum anderen war vor allem auch die historische Entwicklung dieser Begriffe folgenreich für die Genese dieses Verhältnisses. Während man in der griechischen Philosophie unter Theorie, die rein auf das Denken bezogene „Betrachtung, Schau“ (mit dem Ziel der Erkenntnis der Idee des Guten bei Platon, an der sich dann Praxis orientieren könne) und Praxis als „auf dem Menschen bezogenes, verantwortliches Handeln“ verstand, führte eine Umdeutung im Verlauf der Geschichte zur „Verwaschung“ der Begriffe: Praxis bekam den inhaltlichen Sinngehalt von Poiesis (dem eigentlichen Verständnis nach das Herstellen, Machen von Dingen)⁴⁸, und Theorie wurde als inhaltlich darauf bezogene wie auch als zugleich begrifflich diesem gegenüberstehende „Anleitung“ verstanden. (vgl. Langewand 2004, S. 1016 f.; Schmied-Kowarzik/Benner 1970, S. 590f.)

⁴⁷ Wohlgemerkt: Diesen Satz spricht nicht Faust, sondern Mephisto.

⁴⁸ Es sei kurz angemerkt, dass Pronczynsky (1993), der in seiner Studie die Transformation des poiesis-Begriffs im Lauf der Geschichte aufzeigt, u.a. das Heraustreten des *téchne*-Begriffs (in seiner Bedeutung als handwerkliches Herstellen) aus dem Begriff der poiesis (als Hervorbringen) darstellt. „Die neuzeitliche Philosophie hob nicht nur den kontemplativen Gestus der *theoria* auf, sondern löste überdies zum einen die Dimension der *téchne* aus dem handwerklich gedachten Kontext der poiesis heraus, um sie zum anderen zur erkenntnistheoretischen Grundlage der Philosophie zu machen. In dieser Übertragung der poiesis auf theoretische Philosophie wurde jedoch der Charakter des herstellenden Erzeugens nicht einfach abgestreift, sondern vielmehr beibehalten“ (ebd., S. 397). Demnach mag nicht verwunderlich sein, dass er Böhm u.a. vorwirft, dass „eine Transformationsgeschichte der poiesis ... für Böhm eine *terra incognita*“ (ebd., S. 65) sei. Am Ende seiner Studie spricht er sich unter Rekurs auf die aufgezeigte, faktisch jedoch ignorierte Transformation des poiesis-Begriffes und durch den erbrachten Nachweis, dass die Pädagogik seit jeher eine Nähe zum poiesis-Verständnis (in Abgrenzung zum *téchne*-Begriff) zeige sowie durch die Kritik sowohl an einem Primat der Theorie als auch an der Praxis, für eine Pädagogik unter dem Primat der (und damit völlig anders als Böhm) poiesis (Hervorbringung) aus. Es ist erforderlich, diese Perspektive zu erwähnen, um klar zu machen, dass der Verfasserin die Mängel und Eindimensionalität der Leseweise und Interpretation bestimmter Klassiker wie Aristoteles oder geschichtlicher Entwicklungen im Allgemeinen sowie daraus folgender Auffassung von Erziehung (Ablehnung von poiesis), die mit einem Bezug auf Böhms Werk einhergehen, klar sind, dennoch aber aus oben genannten Gründen in Kauf genommen werden bzw. die Favorisierung überlegt und begründet erfolgt.

Die griechische Philosophie verstand darunter jedoch weder zwei verschiedene Wissenstypen, noch die Trennung und Gegenüberstellung in Theorie als Lehre/Wissenschaft und Praxis als deren Umsetzung, sondern „verschiedene Weisen der Lebensgestaltung“ (Böhm 1982, S. 31). Diese stehen nicht im oben beschriebenen bzw. gegenwärtig vorfindbaren Gegensatz, sondern charakterisieren eine bestimmte Art zu leben und sind auf Grund ihrer unterschiedlichen Art schlicht nicht entgegensetzen: das „praktische (...) Leben – verkörpert im Politiker, d.h. in der verantwortlichen Teilnahme am öffentlichen Leben der Polis – und (...) das theoretische (...) Leben – verkörpert im Philosophen, d.h. in der interesselosen ‘Schau’ und Erforschung der ewigen, unveränderlichen Prinzipien“ (Böhm 1995, S. 16/17). Mit Bacons Forderung nach einer nützlichen, verwert- und anwendbaren (vgl. Böhm 1995, S. 39), eben „praktischen“ Wissenschaft (praktisch gemeint im Sinne von poietisch) für die Praxis kam es zur inhaltlichen Veränderung der Begriffe. Diese Umdeutung hielt allmählich auch Einzug in die Pädagogik (vgl. Böhm 1985, S. 49ff.) und ermöglichte somit zum einen die heute vorfindbare Entgegensetzung beider Bereiche, zum anderen die Technologisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischen Handelns.⁴⁹

Da der Mensch als kritisch reflektierende und selbständig handelnde Person jedoch nicht „technisch machbar“ sei⁵⁰, Erziehung als Hilfe zur und bei der „Personwerdung“ kein „Herstellungsakt“ sein könne⁵¹, fordert Böhm: Praxis, und damit Erziehung, könne nur als verantwortliches Handeln verstanden werden (vgl. Böhm 1995, S. 111ff.). Theorie muss dementsprechend Nachdenken, Reflexion über und damit Erkenntnisgewinn und Orientierung für diese Praxis sein; somit weicht die Gegenüberstellung und Distanz ebenfalls einem Verhältnis des „Aufeinander-verwiesen-seins“.

Und genau hier liegt auch die ‘Wurzel des Übels’: ‘Machbarkeitssehnsüchte’; die Hoffnung, von Theorie respektive Wissenschaft Anleitung und Regeln für praktisches Handeln zu erhalten und bei Nichterfüllung der ‘Machbarkeitsillusionen’ die Klage um ‘Praxisferne’. In diesem Zusammenhang gilt es zu überprüfen, ob Erziehungsratgeber auch einen solchen rezeptologischen Theoriebegriff haben. Würde sich dies bestätigen, dann wäre das daraus resultierende Erziehungsverständnis Poesis und dem erteilten Rat läge ein mechanisches Menschenbild zugrunde. Demzufolge wäre die Erziehung nicht am Postulat der Mündigkeit und Personwerdung orientiert. Zugleich sagt diese Begriffsbe-

⁴⁹ Auf den Diskurs, der von einer unpräzisen Verwendung des Poesis-Begriffs in der Gegenwart ausgeht, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden. Prondczynsky (1993) identifiziert das bislang ungeklärte Theorie-Praxis-Problem der Erziehungswissenschaft als durch die eindimensionale Fixierung auf die Begriffe Theorie und Praxis verursacht und proklamiert „ein grundlegendes Umdenken im pädagogischen Wissenschaftsdiskurs in Richtung auf das explizite Wissenschaftsverständnis als poietischer Disziplin“ (ebd., S. 395ff.).

⁵⁰ „Technisch machbar“ mag der Mensch im Sinne des Behaviorismus durchaus sein; das „Produkt“ ist allerdings kein selbständig handelnder und kritisch denkender Mensch. Böhm spricht in diesem Zusammenhang auch vom Fehlen der „Moralität der Handlung“ (ebd. 1982, S. 40).

⁵¹ Mit Luhmann/Schorr (1976) ließe sich ebenso von einem „Technologiedefizit“ sprechen. Der Begriff wird allerdings für diese Studie abgelehnt, da er m.E. einen Mangel des Pädagogischen suggeriert; gemeint ist jedoch ein für das pädagogische Handeln konstitutives Moment – nämlich die „Nicht-Machbarkeit“ des Menschen aufgrund seiner Individualität, Eigenständigkeit und seines eigenen Geistes und Seins.

stimmung auch etwas über die Beziehungsdefinition aus – sei diese bezogen auf den Ratsuchenden und das Kind oder Ratsuchenden und -gebenden.

Ausgehend von dieser einführenden Reflexion gilt es nun, Winfried Böhm's Gedanken-gang in seinen wesentlichen Zügen zu skizzieren und die Fragestellung abzuleiten. Erich Wenigers Überlegungen zu Theorie und Praxis werden für eine weitere Unterscheidung von Theorietypen ergänzend hinzugezogen, so dass mehrere Analyseebenen entstehen, die zu einem differenzierten Analyseraster führen.

Auch Wenigers Konzeption überwindet die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis, indem Theorie und Praxis untrennbar miteinander verbunden sind und in einem engen Verhältnis zueinander stehen. Wenigers enges Verständnis der Theorie-Praxis-Beziehung hängt wesentlich mit seinem Theorieverständnis bzw. seiner Differenzierung und „Verortung“ von Theorie zusammen: „Praxis enthält Theorie als Bedingung ihres Tuns und wird vollendet zur ‚Erfahrung‘ durch Theorie als Folge ihres Tuns“ (Weniger 1929, S. 16). Ausgehend von der Erziehungswirklichkeit bzw. -praxis konstruiert Weniger Theorie basierend auf der Differenzierung unterschiedlicher Bewusstseinsgrade, die er als Theorien 1., 2. und 3. Grades bezeichnet. Dieses Modell lässt sich am Besten als ein Ineinandergreifen vieler kleiner Spiralbewegungen verstehen, in welches die verschiedenen Theoriegrade und Praxis eng miteinander verwoben sind.

Ausgehend von der auf diese Weise erfolgten Differenzierung der Begriffe Theorie und Praxis wird in einem letzten Schritt die Fragestellung operationalisiert, in Teilfragen zerlegt und detailliert erläutert.

Wichtig ist an dieser Stelle daraufhin zu weisen, dass die verwendeten Theorien als Denkanreiz zur Entwicklung der Analyse-kategorien verwendet werden, und keineswegs das Ziel verfolgt wird, eine eingehende Aufarbeitung, Interpretation und Kritik der Gedanken von Weniger und Böhm zu leisten.

2.2. Winfried Böhm's Konzeption des Theorie-Praxis-Verständnisses

2.2.1. „Theorie und Praxis“ (1985/1995)

Winfried Böhm⁵² (1937) erwarb nach Abschluss einer Ausbildung im Bankwesen und mehrjähriger musikalischer und theatralischer Ausbildung seine allgemeine Hochschulreife und studierte Philosophie, Pädagogik, Theologie, Geschichte und Musikwissenschaften in Bamberg, Würzburg und Padua, wurde 1969 promoviert und habilitierte 1973. Er war von 1974 bis 2005 Ordinarius für Pädagogik und Vorstand des Instituts für Pädagogik an der Universität Würzburg; zudem hat er etliche Gastprofessuren in verschiedenen europäischen Ländern, Afrika, Nord- und Südamerika inne. Nebenbei ist er als Opernregisseur und -librettist tätig. Er ist Mitherausgeber mehrerer Zeitschriften, so der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ (Bochum) und der „Rasse-gna di Pedagogia“ (Rom). Neben seinem umfangreichen wissenschaftlichen Engagement

⁵² Zur Bibliographie Winfried Böhm's vgl. z.B. die Bibliographie in Brinkmann/Harth-Peter 1997, S. 613–637; Böhm 1997a; http://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/lehrstuhl_fuer_allgemeine_erziehungswissenschaft/team/emeritus/bibliografie/ (aufgerufen: 18. April 2008)

und Schaffen, war und ist Winfried Böhm vielseitig aktiv und interessiert – seit seiner Emeritierung kommt dies v.a. in musisch-künstlerischen Betätigung zum Ausdruck.⁵³ Neben der Beschäftigung mit den Werken Maria Montessoris – Böhm war bis 2002 Präsident der Deutschen Montessori-Gesellschaft – steht vor allem die Konzeption einer christlich-personalistischen Pädagogik im Zentrum seines Schaffens⁵⁴. Böhms Hauptwerk „Theorie und Praxis“ – 1985 in der Erstauflage, 1995 in überarbeiteter⁵⁵ Fassung vorgelegt⁵⁶ und in mehreren europäischen und amerikanischen Ländern erschienen – vereint die zentralen Aussagen von Böhms vielfältigen, bislang allerdings noch nicht systematisierten, sondern in Form von unzähligen Aufsätzen und Monographien vorfindbaren Überlegungen, die untrennbar miteinander verbunden sind:⁵⁷ die Frage nach

⁵³ Vgl. zur Biographie Böhms: Raisch 1998, S. 4–6; http://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/lehrstuhl_fuer_allgemeine_erziehungswissenschaft/team/emeritus/ (aufgerufen: 18. April 2008); vgl. bes. den autobiographischen Text Winfried Böhms: *La mia pedagogia nell'attuale contesto culturale*. Brescia 2000

⁵⁴ Böhms Wirken weist bisher noch einen erheblichen Forschungsbedarf auf; Rezeption und Forschung sind bislang mangelhaft bis überhaupt nicht erfolgt (vgl. Raisch 1998, S. 3/4).

⁵⁵ Auf den ersten Blick lassen Vorwort und Literaturverzeichnis gravierende Veränderungen vermuten; letzteres wurde in Unterüberschriften ausdifferenziert, die sich auch im Text wiederfinden und die teils sehr langen Gedankengänge eines Kapitels für den Leser erleichternd systematisieren. In den Kapiteln 1–4 finden sich dann aber nur unwesentliche Veränderungen: Satzveränderungen (Böhm 1995, S.23), Ergänzungen (ebd., S. 57, 66, 114), Änderungen der Überschrift (ebd., S. 73), Streichungen (ebd., S. 77) oder den Ausbau zentraler Aussagen (ebd., S. 116), die sich aber auf den Grundgedanken des Werkes in keinstensweise auswirken. Das fünfte Kapitel wurde zwar neu gefasst, die Neufassung betrifft jedoch nicht die Grundaussage seiner Thesen, sondern die Ausführlichkeit seiner Darstellung. So wurde dieses Kapitel nicht nur in der Seitenzahl länger, sondern auch inhaltlich stark vertieft und ausdifferenziert – somit führt diese Ausgabe in Böhms personalistisches Erziehungsverständnis tiefer ein und lässt m.E. einige Ausführungen Böhms klarer werden.

⁵⁶ Zur Kritik an der Erstauflage: vgl. Winkler 1986; ebenso Oelkers 1987, dessen „wohlmeinende Rezension“ (Böhm 1997, S. 207), „Theorie und Praxis“ primär eine „erfreuliche (...) Unzeitgemäßheit“ (Oelkers 1987, S. 129) konstatiert und – so Böhm in der auf Oelkers Kritik folgenden „Antwort“ – um so ‘zeitgemäßer’ (sei, M.S.), je ‘unzeitgemäßer’ sie dem breiten Publikum erscheint“ (Böhm 1997, S. 223). Deutlich wird dabei m.E. noch einmal der kulturkritische Ansatzpunkt der personalistischen Pädagogik, der schließlich in reformpädagogischen Bestrebungen endet (vgl. Böhm 1995, S. 174f.). Ebenso findet sich die bisweilen polemische Kritik Prondczynskys (1993), der unter Intention der eigenen Zielverfolgung – den Gedanken der poesis für die Pädagogik gangbar zu machen (!) – unter m.E. teils auch berechtigter Kritik (z.B. seine Kritik der Beachtung einer eventuellen Transformationsgeschichte von poesis (ders., S. 65) – Böhm auch vielfach deutlich miss- bzw nicht versteht: beispielsweise unterstellt er Böhms personalistischer Pädagogik das Negieren äußerer Einflüsse (ebd., S. 67), das Ziel der Selbstverwirklichung (S. 65), eine Absage Böhms an „jegliche pädagogische Wissenschaft“ (ebd., S. 66) und schließlich – damit scheint das Verstehen personalistischen Gedankenguts völlig misslungen zu sein – behauptet er, dass eine Pädagogik im Sinne Böhms lediglich als „Erziehungslehre“ (ebd., S. 66) zu verstehen sei. Er bezieht sich dabei auf die Erstauflage von Böhms Werk. Von einer vorhandenen Rezension zu der überarbeiteten Auflage von 1995 kann man nicht sprechen – lediglich Rekus (1997) affirmative, wenig kritische, sondern harmonistische Begutachtung ist auffindbar, der bisweilen der Anschein der nur oberflächlichen Auseinandersetzung mit „Theorie und Praxis“ innewohnt, bspw. wenn er die „Anschaulichkeit der Praxisbeispiele“ (ders., S. 161) positiv würdigt, die m.E. jedoch in Böhms Werk nicht zu finden sind.

⁵⁷ „Theorie und Praxis“ lässt sich nicht zuletzt aufgrund der ihr innewohnenden und miteinander zusammenhängenden Dreigliedrigkeit (Personbegriff, Theorie-Praxis-Verhältnis und der Konzeption von Erziehung) und Komplexität in der Reflexion als Hauptwerk bezeichnen. Denn es erscheint als versuche Böhm hier seine bislang erfolgten Reflexionen – vergleicht man seine Werke und den Ertrag seines bisherigen Schaffens – in einem systematischen Gedankengang zusammenzubringen.

dem Theorie-Praxis-Verhältnis der Pädagogik, nach einer Konzeption von Erziehung und nach dem Begriff der Person – drei Reflexionsdimensionen vereinen sich in seinem Hauptwerk zu ersten Ansätzen der Konzeption einer christlich⁵⁸-personalistischen⁵⁹ Er-

⁵⁸ Der Begriff „christlich“ in Böhms Konzeption einer christlich-personalistischen Pädagogik ist m.E. auf den ersten Blick missverständlich. Denn der Leser assoziiert damit zunächst einen bestimmten, vorgegebenen Wertekanon, an welchem sich Erziehung zu orientieren habe und sieht einen Widerspruch zwischen dogmatisch betriebener und zugleich an Freiheit, freier Wahl, also an Person orientierter Erziehung. Böhms akzentuiert mit dem Begriff „christlich“ allerdings vielmehr den Personbegriff: „Erziehung, und erst recht christliche Erziehung, hat demnach den Heranwachsenden zu helfen, sich selbst und die anderen in ihrer ganzen Würde (Hervorhebung M.S.) des Personseins zu erkennen und anzuerkennen. Damit ist Winfried Böhm sicherlich kein 'christlicher Pädagoge' im dogmatischen Sinne; er ist vielmehr ein im christlichen Denken unseres Abendlandes aufgewachsener Denker, der einmal dem Christentum zubilligt, es habe die Person erst zu ihrem Wert und ihrer Würde erhoben – und insofern ist alle Erziehung christlich, die von dieser Prämisse ausgeht“ (Harth-Peter 1994, S. 543). Person ist damit ein originär christlicher Begriff, allerdings bei Böhm mit Akzentverschiebung. „Christlich“ meint vielmehr den im persönlichen Glauben an Gott im Miteinander der einzelnen Personen auf Übereinstimmung zielenden, argumentativen Dialog aller (ohne Dogmatismus, sondern mit humanem, diskursiv zu erörterndem Wertepluralismus) mit dem Ziel der Hervorbringung der eigenen Person (deren Potentialität zugleich immer schon ist) bei gleichzeitiger Anerkennung der und Abstimmung mit den Entwürfen der anderen mitlebenden Personen (vgl. Böhm 1992a). Und dennoch bliebe an Böhms Werk zu kritisieren, dass man doch eben nicht gemäß dem eklektizistischen Prinzip, wie es z. Z. „modern“ zu sein scheint, nur das für die eigene Argumentation Geeignete eines anderen Denkhorizontes auswählen, das Ungeeignete jedoch vernachlässigen kann. Hierauf wendet Böhm jedoch ein, er rekurriere, den Wandel des Christentums nachzeichnend, auf den „modernen“ (Neues Testament) christlichen Glauben (vgl. Böhm 1983), der nicht von bedingungsloser Autorität, von Vorschriften und kritikloser Unterwerfung ausgeht, sondern gerade in der „Gewissensfreiheit“, die einhergeht mit Entscheidung, Wahl und verantwortlichem Handeln auf der Grundlage des Prinzips der Nächstenliebe. Gerade hierin sieht Böhm das entscheidende Fundament für seine personalistische Pädagogik. Der Mensch hat also auf der Basis dieses allgemeinen Prinzips „Nächstenliebe“ die Wahl und muss seine Entscheidung, sein Handeln (wie es auch immer ausfallen mag) selbst verantworten – vor sich, den anderen und letztlich vor Gott. Und diese Gewissensfreiheit habe der Mensch erst aufgrund seiner Ebenbildlichkeit mit dem personalen Schöpfergott (Vgl. zum Problem der Normativität und Dogmatismus personaler Pädagogik: Raisch 1998; Heitger 2002). Entscheidend ist auch, dass Böhm (wie er in einem persönlichen Gespräch nochmals mit Nachdruck betonte) zwischen dem Christentum – welches er als ein unsere abendländische Denkweise konstituierendes Moment betrachtet und als Fundament, ohne das uns der Personbegriff gänzlich fremd wäre, weil im Gedankenhorizont nicht existent – und der katholischen Kirche als Institution grundlegend unterscheidet!

⁵⁹ Der Personalismus stellt keine in sich geschlossene Strömung dar (vgl. Henner 1997, S. 561ff.). Auch hier suggeriert die Formulierung – ähnlich der „Die geisteswissenschaftliche Pädagogik“ – fälschlicherweise eine nicht vorhandene Einheitlichkeit der Strömung. Verbindendes Element findet der Personalismus im Begriff der Person, dessen Interpretation und Definition allerdings wiederum völlig different ist. Gemeinsam ist in der Definition des Personbegriffs jedoch Freiheit und Einheit der Person und Verbundenheit mit Welt. Wesentlich ist dabei für die Erziehung, dass „Personalität nur zu verstehen (ist, M.S.) als von jedem selbst (und in der dynamischen Vorstellung je erneut) zu leistender Akt der Selbstkonstitution, der streng zu trennen ist von der Selbstverwirklichung“ (Henner 1997, S. 564). Und von dieser Selbstkonstitution muss Erziehung ausgehen. Böhm selbst charakterisiert für die pädagogische Ausprägung im „Wörterbuch der Pädagogik“ die „Person (...) als konstitutive Idee päd. Denkens und erzieherischen Handelns; anwendbare Rezepte und jede technisch-mechanische Vorstellung von Erziehung lehnt der P. (ersonalismus, M.S.) strikt ab“ (Böhm 1994, S. 532). Vgl. zum Personalismus und zur personalen Pädagogik: Böhm 1995, S. 117ff., Harth-Peter 1994; Flores d'Arcais 1991; Lischewski 1998, S. 597ff.; vgl. für eine erste allgemeine Hinführung zum Begriff der Person die Beiträge in Harth-Peter/Wehner/Grell 2002; zur Differenzierung der Begriffe Person, Persönlichkeit und Individualität vgl. Koch 2002; vgl. zum Begriff der Per-

ziehungstheorie. „Winfried Böhm berücksichtigt insgesamt über 280 Publikationen von mehr als 180 Autoren, wobei in- und ausländische Autoren ungefähr je zur Hälfte vertreten sind (...) sowie mehr als 30 eigene Publikationen, die aus den Jahren 1969 bis 1995 stammen“ (Raisch 1998, S. 28) und bezieht damit eine Vielfalt an theoretischen Konzepten und Überlegungen⁶⁰ in dieses Werk mit ein – nicht zuletzt deshalb zeigt es sich als Böhms Hauptwerk. Der Aufarbeitung seines Hauptwerks und abschließenden Darstellung hat sich bisher noch keine Wissenschaftlerin und kein Wissenschaftler angenommen und ist auch im Rahmen dieser Arbeit nicht leistbar.

Die Erziehung des Menschen zur Person stellt neben der Begrenzung durch Natur und Gesellschaft die Einzigartigkeit des Menschen und seine Möglichkeit zu Vernunft, Freiheit, Sprache und damit zu kritischem Denken, freier Entscheidung und verantwortlichem Handeln in den Mittelpunkt (vgl. Böhm 1995, S. 111ff.). Doch wie soll eine solche Erziehung beschaffen sein? Die Beantwortung dieser Frage verknüpft Böhm mit der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Letztlich seien, so Böhm, beide Fragen untrennbar, da „das Problem von Theorie und Praxis (...) ein fundamentales Problem (ist, M.S.); denn hinter ihm verbirgt sich die pädagogische Grundfrage, ob die erzieherische Hilfe zur Menschwerdung des Menschen als ein technisches Machen begriffen werden kann, oder ob sie in einem ‘fortschreitenden Hervorrufen der eigenen Verantwortlichkeit’ (des Zöglings) besteht“ (Böhm 1982, S. 42). Der Ausgangspunkt von Böhms Überlegungen liegt in der Geschichte: Böhm versucht die Komplexität der Fragestellung aus der Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft zu erklären⁶¹ und geht dabei dialektisch⁶² vor. Böhm wendet sich gegen Rezeptologie in der Erziehung und gegen Technologisierung der Erziehungswissenschaft (vgl. Böhm 1995, S. 9), er entwirft in Folge systematisch einen Gedankengang, der „auf ein Verständnis des Menschen als Person und auf eine Deutung der Erziehung als Praxis“ (ebd., S. 9) hinausläuft und geht dabei über eine sich rein auf die Erörterung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik beschränkende Darstellung hinaus. Dieser Gedankengang erfolgt in zwei übergreifenden Schritten: in einem ersten geht es Böhm um die Klärung der Begrifflichkeiten von Theorie und Praxis. In einem zweiten Schritt beschäftigt er sich auf der Basis bisheriger Überlegungen mit der Frage, welchem Verständnis von Praxis das Erziehen entspreche „welcher Art (...) das pädagogische Wissen (...) und von welcher Art (...) die pädagogische Theorie“ (ebd., S. 57) sei. Damit konzipiert er schließlich nicht nur eine bestimmte Vorstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik, sondern auch – damit zusammenhängend – erste Ansätze einer Theorie der Erziehung, mittels Rückbezug auf Antike, Rhetorik und damit einer Vorstellung von Erziehung, die im Sinne eines verantwortlichen Handelns technologisch

son in der Böhm'schen Ausprägung: Böhm 1997, S. 124; Böhm 1998; zur Böhms Ansatz einer personalistischen Pädagogik vgl. v.a. Böhm 1997; Böhm/Schiefelbein/Seichter 2008;

⁶⁰ Vgl. Raisch 1998, S. 28/29

⁶¹ Diese forschungslogische Herangehensweise verweist deutlich auf Böhms geisteswissenschaftliche Wurzeln.

⁶² Antagonismen stellen für Böhm nicht nur einen Kunstgriff im Denken dar, sondern markieren als reales Prinzip menschlichen Lebens und der Welt als Ganzes seine Weltanschauung und damit natürlich wiederum sein Denken; beeinflusst wurde seine dialektische Denkweise v.a. durch Augustinus, Rousseau, Schleiermacher, Adorno und Guardini (vgl. Böhm 2000a).

verstanden und betriebener Erziehung und Pädagogik gegenübersteht. Indem Böhm den Personbegriff als dritte Komponente⁶³ in Form eines einenden und für seine Überlegungen konstitutiven Elements entfaltet, lässt sich sein Werk ebenso in Ansätzen als Bildungstheorie verstehen. In der Ablehnung des rousseauistischen Individualismus und der durkheimschen Rollentheorie⁶⁴ entfaltet Böhm seine anthropologische Auffassung vom Menschen als Person, so dass als Ziel aller Erziehung bzw. Bildungsunterstützungen die (bzw. eine gewisse) Freiheit, Dialogfähigkeit, Möglichkeit der Wahl und Verantwortlichkeit für eigenes Handeln steht, die es vom Zögling immer wieder aufs Neue zu „nutzen“ gilt, um in einem lebenslangen Prozess im Rahmen seiner individuellen Möglichkeit und gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen immer freier und mündiger zu werden (Personwerdung). Der „grundlegend entfaltete Personbegriff (bildet, M.S.) die transzendente Klammer aller Einzelaspekte und ermöglicht so ‘am Ende’ eine Bestimmung des Erzieherischen, die vor instrumenteller Verkürzung ebenso wie vor praktizistischem ‘Schlendrian’ (Herbart) gefeit ist“ (Rekus 1997, S. 161). Doch von welcher Art soll eine Erziehung sein, „die dem Kind ermöglicht, sein Personsein zu aktuieren und somit selbständiger, mündiger, freier, verantwortlicher zu werden und mit sich selbst in Übereinstimmung zu leben“ (Harth-Peter 1997, S. 542)? Pädagogisches Handeln, das auf die Erziehung der Person gerichtet ist, kann nur als ein auf kritischer Reflexion basierendes pädagogisches Handeln verstanden werden, als praktische Erziehung, die einer praktischen Pädagogik bedarf – so der Tenor des Werkes.

Was bedeutet das im Detail? Als zentrales Problem der Pädagogik sieht Böhm die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis. Grund dieses Missverhältnisses liegt zum einen im heutigen Gebrauch der Begriffe. Theorie und Praxis, die im Verlauf geschichtlicher Entwicklungen eine Umdeutung und Verwaschung erfahren hätten. Die Technologisierung der Gesellschaft habe sich auch auf die Erziehungswissenschaft, ihre Begriffe und v.a. auf die Vorstellung von Erziehung niedergeschlagen. Deshalb sei es nach Böhm unabdingbar, „den Unterschied von Theorie und Praxis auf den Begriff zu bringen“ (Böhm 1982, S. 31). Dies sei Ausgangspunkt für seine Überlegungen⁶⁵.

Er setzt bei der griechischen Antike respektive der griechischen Philosophie an, um deren ursprüngliche Bedeutung zu klären und stellt schließlich fest, dass dort weder der heute häufig vorfindbare Bedeutungsgehalt – Theorie als wissenschaftliches Wissen und Praxis als seine Anwendung – noch eine entsprechend diametrale Gegenüberstellung zu finden seien. Die griechische Philosophie, insbesondere auf Aristoteles rekurrierend, reduziere vielmehr die Vielfalt menschlicher Lebensweisen idealtypisch auf drei Arten und unterscheide damit das theoretische, praktische und poetische Leben. Diese drei Arten der Lebensgestaltung entsprachen jeweils einer menschlichen Grundaktivität: 1. der Theorie die betrachtende Schau – das Leben eines Philosophen kennzeichnend; 2. der Praxis das verantwortliche Handeln – das Leben des Politikers charakterisierend;

⁶³ Um die anderen beiden Komponenten nochmals zu betonen: In welchem Verhältnis stehen Theorie und Praxis? Wie soll Erziehung verstanden werden?

⁶⁴ Vgl. zu diesem Gedankengang auch Böhm 1987

⁶⁵ Böhms Überlegungen können in Ihrer Vielschichtigkeit hier nur skizzenhaft dargestellt werden. Die intensive Beschäftigung mit diesem Werk wäre eine gesonderte Aufgabe und ist für die hier vorliegende Arbeit nicht wesentlich.

und 3. der Poiesis das herstellende Machen von Dinghaftem – das Leben eines Handwerkers beschreibend⁶⁶. Das theoretische Leben, „verkörpert (...) in der interessenlosen 'Schau' und Erforschung der ewigen, unveränderlichen Prinzipien“ (ebd. 1995, S. 16/17) hat „nur was nicht anders sein kann, als es ist, was also mit Notwendigkeit so (und nicht anders) ist“ (ebd. 1995, S. 20) zum Gegenstand⁶⁷. „Während poiesis dabei ein herstellendes Machen, das kunstvolle Hervorbringen und Verfertigen von Werken und die tüchtige Bewältigung von vergegenständlichten Aufgaben meint und somit ein Wissen nach Art der *téchne* bezeichnet, bezieht sich *praxis* auf das verantwortliche, selbstbestimmte und ideengeleitete Handeln des Menschen, wie es sich vorzüglich im politischen Leben manifestiert“ (ebd. 1995, S. 20). Folgende Unterscheidungsmerkmale lassen den Unterschied zwischen Praxis und Poiesis deutlich hervortreten: „Das (poietische) Machen zielt stets auf ein Ergebnis, ein Werk – den hergestellten Gegenstand – und erhält Sinn und Wert erst von seinem Ende her; demgegenüber trägt das (praktische) Handeln seinen Sinn und Wert immer schon in sich und erfüllt seinen Zweck allein schon dadurch, dass es als 'etwas Gutes und Gerechtes tun' einfach geschieht, unabhängig davon, ob dem Handeln tatsächlich auch gelingt, was er durch sein Tun erreichen wollte. (...) Damit hängt das zweite Unterscheidungsmerkmal aufs engste zusammen: (...) nur dem Menschen kommt Praxis zu, insofern der Ursprung, d.h. die wirklich bewegende Ursache des praktischen Handelns in einer Entscheidung besteht, und diese Entscheidung wiederum geht aus einem Streben und aus einer Reflexion hervor, welche den Zweck des Handelns aufzeigt (...) Praxis heißt also nicht jedes beliebige Agieren und ebenso wenig ein Hantieren, nicht einfach das, was mehr oder wenig zufällig eintritt oder sich hier und da ereignet, sondern Praxis meint das auf das Gute hin bezogene sittliche und auf das Gemeinwohl ausgerichtete politische Handeln des Menschen.“ Und zuletzt: „Während die Theorie in strenger Wissenschaftlichkeit auf *epistémè*, d.h. auf sicheres Wissen aus ist und während sie angesichts ihres unveränderlichen und unverrückbaren Gegenstandes auch zu dieser sicheren Erkenntnis gelangen kann, entbehrt der Gegenstand der Praxis – das Gerechte, das Gute, das Vortreffliche – sowohl der ontologischen Stetigkeit als auch der logischen Notwendigkeit, so dass die Praxis nur zu *phrónesis*, d.h. einem klugen Situationsverständnis – Aristoteles nennt es 'Wohlberatenheit' – fähig ist“ (ebd. 1995, S. 20–22).

⁶⁶ Lediglich Aristoteles bringt die Theorie in die Nähe der Wissenschaft. Allerdings ordnet er auch den anderen beiden Lebensweisen eine entsprechende Wissenschaft zu, so dass – wenn auch die theoretische Wissenschaft eine Vorrangstellung einnimmt – jede Lebensweise eine dieser dienende Wissenschaft zugestanden wird, jedoch eben nicht in unserem heutigen polaren Aufeinanderbezogensein der Begriffe Wissenschaft als Theorie und Praxis als Tun (vgl. Böhm 1985, S. 19)

⁶⁷ Die Schwierigkeit sich diesen Gegenstand, etwas Unveränderliches vorzustellen, liegt im veränderten Weltbild begründet: Die griechische Philosophie ging u.a. davon aus – kurz und sehr vereinfacht dargestellt –, dass es kein „Außerhalb der Welt“ gibt, die Götter unter den Menschen leben und der einzige Unterschied zwischen Mensch und Göttern neben evtl. mehr Macht der, der Unsterblichkeit ist (sittliche Überlegenheit wie im Christentum gab es nicht). Demnach hatten sie die Vorstellung, dass Göttliches ewig und unveränderlich ist, z.B. der göttliche Himmel, der die Erde umschließt. „In Nuce“: Beispielsweise die Sterne zu betrachten (oder den Himmel als Ganzes) stellt die Aufgabe der Kontemplation, der betrachten- den Schau dar (vgl. Böhm 1985, S. 27ff.).

In einem zweiten Schritt stellt Böhm sich in Abhängigkeit der philosophischen Frage nach dem Verhältnis „Mensch, Welt, Absolutem“ die Frage, welcher menschlichen Grundaktivität der Vorrang gebührt. Darstellung und Hervorhebung wesentlicher Charakteristika des kosmo-, theo- und anthropozentrischen Weltbildes und die Darlegung der jeweiligen Ablösung im Verlauf der Zeit, erläutern die Favorisierung der jeweiligen Aktivität: Das antike Weltbild mit seinem Glauben an Vorherbestimmung, Leitung durch Götter, an Schicksal und das Unveränderliche stellte die Kontemplation an die höchste Stelle. Die Ablösung durch das christliche Weltbild führt zu Veränderungen im Denken und der Weltsicht, indem – ausgehend von der Ebenbildlichkeit Gottes – die menschliche Schöpferkraft sich insbesondere in der Selbstbestimmung und der Fähigkeit zur freien Entscheidung ausdrückend das verantwortliche Handeln an die Spitze stellte. Das gegenwärtige, neuzeitlich-wissenschaftliche Weltbild, das der Nutzbarmachung von Natur und Welt von und für die Zwecke des Menschen in einem technologischen Sinne unterliegt, erhebt das herstellende Machen zu seinen Zwecken empor (vgl. ebd., S. 25ff.).⁶⁸

Wesentlich für den Fortgang des Böhm'schen Gedankengangs ist nun folgende These: Mit dem Übergang zum neuzeitlich-wissenschaftlichen Weltbild kam es zur Umdeutung der Begriffe Theorie und Praxis; diese Umdeutung des Wissenschaftsverständnisses findet sich erstmals bei Francis Bacon (vgl. ebd., 38). Mit John Dewey hielt sie schließlich Einzug in die Pädagogik und bestimmt noch heute das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik – fälschlicher- und fatalerweise, so Böhm. Die veränderte Auffassung von Theorie, nun verstanden als instrumentelles Wissen, als „know-how“, als operationale Theorie, hatte seinen Ursprung im im Zuge des technologischen Weltbildes veränderten Wahrheitsbegriff („Mensch kann nur wissen, was vom Menschen gemacht ist“) im Gegensatz zum Wahrheitsbegriff der griechischen Antike. Demnach könne sich Wahrheit nicht durch die interesselose Schau des Göttlichen, sondern nur durch tätiges Zugreifen (v.a. Experimente) erschließen. Theorie wurde demnach eng an den Praxisbegriff gebunden und ihr Fortschritt an die Herstellung von Instrumenten, um die Natur zu erkennen. Theorie wurde damit zum instrumentellen „know how“. (vgl. ebd., S. 42)

Gravierender noch vollzog sich nach Böhm die Umdeutung des Praxisbegriffes. Korrespondierend mit dieser instrumentellen Vorstellung von Theorie wurde Poiesis an die Spitze der Hierarchie befördert und tauschte mit Praxis lediglich – und das ist das eigentlich Fatale – den Bedeutungsgehalt; die Hülle des Praxisbegriffs blieb leitend, jedoch mit dem Inhalt des Begriffes Poiesis. „Was nämlich nunmehr ‘Praxis’ geheißen wird, ist im eigentlichen Sinne Poiesis (...) So bedürfte der heute vielfach und lautstark ertönende Ruf nach ‚Praxisrelevanz‘ der pädagogischen Theorie (...) in jedem Fall der genauen Klärung, was denn damit gemeint wird: die Verknüpfung des pädagogischen Denkens mit einem erzieherischen Handeln oder einer Pädagogik nach Art des anwendbaren ‘know how’ und ein wissenschaftlich verbürgt zuverlässiges Regelwerk zur Her-

⁶⁸ Prondczynsky (1993) kritisiert die Eindeutigkeit der Zuordnung als „schematisch, missachtet Überschneidungsbereiche und ordnet Perioden Begriffe zu, die nicht zu ihnen passen“ (ders., S. 64).

stellung und Fabrizierung erzieherischer ‘works and fruits’ – wie Bacon sagte?“ (ebd. 1995, S. 43).⁶⁹

Das Eindringen des poetischen Denkens in die Pädagogik beispielhaft (an Locke und Behaviorismus) nachzeichnend, konstatiert Böhm als Fazit dieses ersten Hauptteils seiner Argumentation gesellschaftskritisch, „dass die Naturbeherrschungsstrategie heute nicht nur an ihre Grenzen stößt, sondern bei unkontrollierter Fortsetzung in die Selbstzerstörung des Menschen und seiner Welt umzuschlagen droht“ (ebd., S. 56)

Sein zweiter Hauptteil widmet sich den Fragen, welchem der drei Bereiche das Erziehen zuzuordnen ist, von welcher Art die pädagogische Theorie sei und von welcher schließlich das pädagogische Wissen⁷⁰? In einem ersten Schritt resümiert Böhm, dass sich Erziehung und Pädagogik nicht nach dem Vorbild des griechischen Theoriebegriffs konzipieren ließen, da gerade das Tätigsein ein Wesensmerkmal von Erziehung ausmache. Zudem sei der Mensch keineswegs etwas Unveränderliches, das es lediglich zu schauen gilt. Gemäß dem Denken der griechischen Antike zähle Erziehung und Pädagogik zum Bereich der Praxis. Allerdings fände sich bereits bei den Sophisten ein technologisches Verständnis von Erziehung, so dass bereits zu Beginn „der abendländischen Pädagogik zwei divergierende Modelle von Erziehung konkurrierend nebeneinanderstehen (...) zum einen das Modell einer Erziehung als Praxis, zum anderen das Modell einer Erziehung als Poiesis (...) im einen Fall (dem Modell der Praxis) erscheint der Mensch als Werk seiner selbst – Werk verstanden als Vollzug, den der Mensch handelnd selber zu leisten hat und der (...) nicht an ein Ende kommt (...) im anderen Fall (dem Modell der Poiesis) erscheint der Mensch als Werk der Erziehung – Werk hier verstanden als das Produkt eines professionellen und wissenschaftlich angeleiteten Einwirkens (...) als die Verarbei-

⁶⁹ Prondczynskys (1993) Hauptkritikpunkt – selbst eine Vorstellung von Pädagogik als poiesis begründen wollend – an Böhm bezieht sich auf den Vorwurf, für Böhm sei die Umdeutung des Poiesis-Begriffs eine „terra incognita“ (ders., S. 65). Durch diese Vernachlässigung – der Transformation des poiesis-Begriffs – führe Böhm’s Argumentation zwangsläufig zu einer Fehlinterpretation, die eine Absage an eine poetisch verstandene Pädagogik nach sich ziehe (téchne und poiesis müssen für Prondczynsky unterschieden werden; Erziehung sei Hervorbringung (poiesis), aber nicht Herstellung (téchne)) (vgl. ebd. S. 64ff.). Prondczynsky kritisiert des Weiteren Böhm habe eine theoriefreie pädagogische Wissenschaft und Erziehung proklamiert (ebd., S. 68); Böhm konstatiere nämlich laut Prondczynsky, dass, ausgehend vom griechischen Theoriebegriff, weder pädagogische Wissenschaft noch Erziehung ‘theoretischer’ Natur sein können. M.E. versteht Prondczynsky Böhm grundlegend falsch: Böhm negiert die theoretische Fundierung pädagogischer Wissenschaft – Theorie verstanden als kritisches Bewusstsein und Vorstellung von Erziehung und Handeln – keinesfalls. Böhm lehnt aber ab, dass die Theorie von der Art der griechisch-antiken Theorie sei – nämlich eine rein interesselose Schau, bezogen auf Unveränderliches. Der Mensch jedoch ist weder unveränderlich, noch reiche eine betrachtende Schau, da Theorie auf eine Aktivität (das Handeln) bezogen sein müsse. Ebenso kritisiert Böhm eine operante Theorie. Sowohl Wissenschaft als auch Erziehung müssen vielmehr auf verantwortliches Handeln, auf praktische Praxis, bezogen sein; theoretische und poetische Theorie lehnt Böhm für die Pädagogik ab. Damit lehnt er keineswegs pädagogische Theorie, sondern nur bestimmte Arten pädagogischen Wissens ab. Zu kritisieren ist m.E. an dieser Stelle lediglich, dass Böhm auf der Basis einer praktisch verstandenen pädagogischen Wissenschaft und Erziehung (beide orientieren sich an verantwortlichem Handeln) nicht zwischen den in der Wissenschaft und der Praxis vorfindbaren praktisch verstandenen Wissensarten unterscheidet.

⁷⁰ Böhm grenzt Erziehen und Pädagogik voneinander ab, indem Erziehen als Tätigkeit und Pädagogik als Wissen, kritisches Nachdenken, Reflexion über diese Tätigkeit verstanden wird (vgl. ebd., 1985, S. 58).

tung und Veredelung eines mehr oder weniger ungeschlachten Rohstoffes, ein Produkt, das am Ende des Herstellungsprozesses dann auch abtaxiert und auf seine Verwendbarkeit (...) hin abgeschätzt werden kann“ (ebd. 1995, S. 70). Als konkurrierende Paradigmen den Verlauf der Geschichte überdauernd beherrschen sie bis heute in ihrer jeweiligen Färbung den pädagogischen Diskurs, so Böhm. Böhm bezeichnet diese beiden Modelle als Wissenschaft von Sozialisation und Entwicklung, genauer: als Erziehungswissenschaft. Er unterscheidet begrifflich erstmals diese dem Diktat der Poiesis unterworfenen Erziehungswissenschaft von der Pädagogik als einer praktischen Theorie, die sich an Praxis und damit dem Prinzip der Person orientiert (ebd. 1995, S. 70). Auch die enge Verzahnung⁷¹ seiner Theorie-und-Praxis-Vorstellung wird erstmals deutlich, wenn er definiert, dass Pädagogik als pädagogisches Wissen verstanden wird (Oberbegriff), welches sowohl das praktische Tun in der Erziehungswirklichkeit (Praxis), als auch die Reflexion über dieses Tun (Theorie) und die Metatheorie (Theorie über Theorie) umfasst (vgl. ebd. 1995, S. 58)⁷². Für eine eindeutige Definition grenzt Böhm Pädagogik zunächst auf Reflexionswissen ein. In Fortführung seiner Argumentation – und damit der übergreifenden Frage, von welcher Art das pädagogische Wissen sei⁷³ – widmet Böhm die letzten beiden Kapitel seines Werkes der (kritischen) Erörterung der beiden Modelle Poiesis und Praxis.

Das erste Modell („Mensch als Werk der Erziehung“⁷⁴) – folglich die Idee einer Erziehung als Poiesis und Pädagogik als „know how“ bzw. operationale „Theorie“ – lässt sich wiederum in zwei Positionen differenzieren: in die „naturoptimistisch-gesellschaftskritische Variante“ (vgl. ebd. 1995, S. 78ff.), die den Schwerpunkt auf die natürliche Entwicklung des Individuums legt⁷⁵, und in die „naturpessimistisch-gesellschaftsaffirmative Variante“ (vgl. ebd. 1995, S. 97ff.), die die Vergesellschaftung des Menschen betont. Beide Positionen werden von Böhm mit den Konzeptionen der „geistigen Väter“ dieser Varianten dargestellt – Jean-Jacques Rousseau und Emile Durk-

⁷¹ Böhm verweist an dieser Stelle auch auf Herbarts enges Theorie-Praxis-Verhältnis und seinen Primat der Praxis (vgl. Böhm 1995, S. 58).

⁷² Diese Differenzierung ruft beim kundigen Leser sofort Assoziationen zu Wenigers Theorie-Praxis-Verständnis hervor, wird aber dann insofern enttäuscht, als dass Böhm keine weiteren Präzisierungen vornimmt und somit völlig unklar bleibt. Und: Ist mit Reflexion über das Tun die Theorie des Theoretikers oder des Praktikers gemeint? Gibt es bei Böhm überhaupt eine Unterscheidung zwischen diesen beiden Wissensbeständen? Denn die Erfahrungen des Praktikers und Theoretikers werden wohl unterschiedliche sein und somit auch deren Theorien, geht man davon aus, dass deren Erfahrungen Wissen über Erziehung verändern und demzufolge neues Wissen mitkonstituieren. Und: Wie kann Pädagogik „praktisches“ pädagogisches Wissen sein, das zugleich aber auch das Tun als solches beinhaltet? Wie kann also ein Begriff Sammelbegriff für auf Praxis hin bezogene Theorie (Theorie und Metatheorie) und Praxis sein und zugleich als „Wissen“ verstanden werden (ist das Tun eine Form des Wissens?)?

⁷³ Interessant ist, dass Böhm begrifflich unterscheidet zwischen Erziehungswissenschaft als poetisch betriebenes Wissen über Erziehung und Pädagogik als praktisch betriebenes Wissen über Erziehung, der der Personalismus zurunde liegt (vgl. Böhm 1995, S. 70). Setzt Böhm diese begriffliche Differenzierung so bewusst und konsequent, dass er dann auch jedes nicht dem personalistischen Ansatz verpflichtete Paradigma als poetisch bezeichnen will? Es scheint auf jeden Fall, dass er eine pädagogische Wissenschaft, die sich als rein empirische Wissenschaft versteht, ablehnt, da diese dem Mensch als Person nicht gerecht wird (vgl. Böhm 1995, S. 64).

⁷⁴ Böhm lehnt sich hier begrifflich explizit an Pestalozzis Anthropologie an (Böhm 1985, S. 120).

⁷⁵ Vgl. auch Böhm 1992

heim. Den jeweiligen Darstellungen⁷⁶ voranschreitend, reißt Böhm die Erziehungsphilosophie John Deweys an, die – in Ablehnung der klassischen abendländischen Philosophie und in Fortführung des Bacon'schen Denkens – als „neue“ Philosophie einer alle, insbesondere die menschlichen Bereiche umfassenden und „zu einer totalen, d.h. Natur, Mensch und Gesellschaft erfassenden Technologie“ (ebd. 1995, S. 75), erklärt wird (vgl. ebd. 1985, S. 74ff.). So resümiert er schließlich: „Genetische Entwicklungsprozesse auf der einen und gesellschaftliche Umweltdeterminanten auf der anderen Seite sind jene ‚Bedingungen und Ereignisse‘, sind jene veränderlichen ‚Variablen‘, die wir in den Begriff bekommen müssen, um sie in die Richtung unserer Wünsche und Bedürfnisse lenken zu können“. Gelingt dies exakt, „dann brauchen wir die Veränderungen des Menschen im Fortgang seiner Erziehung und Bildung nicht mehr dem Zufall oder gar einem – wissenschaftlich gesehen – so nebulösen und höchst dubiosen Faktor wie dem freien Willen des Menschen zu überlassen, sondern können sie eben ‚in die Richtung unserer Wünsche und Bedürfnisse lenken““ (ebd. 1985, S. 77).

Die „naturoptimistisch-gesellschaftskritische Variante“ erhält ihren Namen in ihrer Überbetonung der kindlichen Natur und der damit einhergehenden Vorstellung einer vom Kind ausgehenden Entwicklung und einer sich ausschließlich daran orientierenden Erziehung. Diese verliere seit ihrem „Ursprung“ bei Rousseau⁷⁷ zunehmend ihre gesellschaftskritische Komponente (je mehr die Orientierung an der Natur ansteigt, desto weniger Gesellschaftskritik wohne dem Ansatz inne). Damit stelle sich diese Position im Verlauf der Geschichte zunehmend „unpolitisch und gesellschaftsabstinent“ dar und bekomme den Charakter einer „therapeutischen“ Pädagogik, die ausgehend von einer natürlich, gleich „normalen“ Entwicklung – und dabei den noch bei Rousseau mitge-

⁷⁶ Vgl. zur Kritik: „Wohl um der typologischen Schärfe willen (kommen, M.S.) Überakzentuierungen und Vereinseitigungen (vor, M.S.) (...), die monographisch kaum zu halten wären“ (Winkler 1986, S. 580).

⁷⁷ Missverständnis, und folglich aus diesem Grund auch kritisch zu beurteilen, sind Böhm's Ausführungen dieser Variante unter Rückbezug auf Rousseau. Böhm meint (und kritisiert) vielmehr die (seiner Meinung nach falsche) Rezeption Rousseaus (v.a. durch die Reformpädagogik), die schließlich zu einer Erziehung des reinen Wachsenlassens führe, diktatorisch orientiert an der Natur des Kindes, ohne gesellschaftliche Bezüge und Notwendigkeiten anzuerkennen und zu beachten. Rousseau jedoch wollte sein Erziehungskonzept so nicht verstanden wissen. Gemeint ist also die Rousseau-Rezeption, die Böhm unter diese Variante fasst und kritisiert; Wachsenlassen wird dabei als völliger Rückzug des Pädagogen verstanden zugunsten der kindlichen Natur, die zum Orientierungsmaß erhoben wird und damit den Menschen unterwirft unter sein „Wesen“; und was dieses „Wesen“ sei, habe der Mensch wiederum aufgestellt und definiert. (vgl. z.B. Böhm 2009). Deutlich wird die Fehlrezeption und entsprechende Umsetzung bswp. an den Montessori-Arbeitsmaterialien. Sie sind gemäß Montessoris Menschenbild und Entwicklungsstufen entworfen und unterstellen, dass ein Kind selbsttätig in entsprechendem Alter gemäß ihrer Vorstellung der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ damit spielt bzw. arbeitet und entsprechend umgeht und lernt. Das liegt Montessoris Bestimmung des kindlichen Wesens, der kindlichen Natur zugrunde. Was aber, wenn sich das Kind anders verhält? Wenn es die Spielgaben nicht nutzt? Oder anders als in der von Montessori unterstellten natürlichen Umgangsweise des Kindes? Ist das Kind dann noch nicht „normal“? Bedarf es dann noch immer der Rückführung? Muss therapeutisch behandelt werden?

Während also in der einen Variante die Orientierung an der Gesellschaft und ihren Normen (Vergesellschaftung) herstellt, ist es in der anderen Variante die „Natur“ des Menschen, die ihn gemäß dieser, vom Menschen definierten (Denn was ist schließlich die Natur des Menschen?) Natur formt und „macht“ durch bloßes Gewähren- und Wachsenlassen orientiert an der Natur. Böhm kritisiert den therapeutischen Gedanken, der bswp. Montessoris Konzeption zugrunde liegt.

dachten gesellschaftskritischen Zusammenhang immer stärker vernachlässigend – den Menschen zu seinen eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Trieben zurückführen und damit „Normalität“, die mittels „unnatürlicher Erziehung“ zerstört worden sei, wieder herstellen möchte (vgl. ebd. 1995, S. 84–89). Böhms Kritik und Einwände gegenüber dieser Position (vgl. ebd., S. 89ff.) enden mit dem Fazit, dass eine so verstandene Erziehung, die „aus ihrer politisch-gesellschaftlichen und religiös-kulturellen Einbettung“ (vgl. ebd., S. 96) herausgerissen wurde und das pädagogische Verhältnis romantisch verklärt, „eine(r) scheinreligiöse(n) Sentimentalisierung der Kindheit“ (ebd., S. 96) erliegt.

Demgegenüber zeichnet sich die „naturpessimistische-gesellschaftsaffirmative“ Variante durch Ablehnung des Individualismus (und damit der Natur) aus bei gleichzeitiger Betonung gesellschaftlicher Normen und Regeln zugunsten eines gesellschaftlichen Bewusstseins. Korrespondierend mit der natürlichen Entwicklung tritt hier die Kollektivität in den Mittelpunkt, an der sich Erziehung zu orientieren hat. „Der Mensch wird zum Menschen dadurch, dass die Erziehung an ihm ihr Werk verrichtet und sie ihn der Gesellschaft als Ganzes wie jedem besonderen sozialen Milieu, in das er hineingerät, einfügt und anpaßt“ (ebd. 1995, S. 102). Erziehung wird damit zur Befähigung bloßer Rollenübernahme (Sozialisation), der Mensch zum angepassten Rollenspieler. Auch hier zieht Böhm nach Darlegung der Einwände gegen eine solche Erziehung (ebd. 1985, S. 107ff.) ein Fazit: Eine so verstandene Erziehung sei nichts anderes als „Substitution der personalen Autonomie durch internalisierte gesellschaftliche Instanzen“ (ebd. 1985, S. 110). „In Nuce“: Normative Vorgaben der Natur versus normative Vorgaben der Gesellschaft als Maßstab für eine poetisch verstandene Erziehung zur Hervorbringung des Menschen.⁷⁸

Im letzten Kapitel Böhms wird noch einmal besonders deutlich, dass die Erörterung des Verhältnisses von Theorie und Praxis – vornehmlich seiner Begriffe – mit seinem Verständnis von Erziehung (Praxis) und Pädagogik, also seiner Konzeption einer Theorie

⁷⁸ Auch hier ist Böhm der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sehr nahe (zum Vergleich/Zusammenhang von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Personalismus: Vgl. Henner 1997), distanziert sich m.E. mit seinem Personenbegriff allerdings auch wieder. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik sieht den Erzieher mehr als Vermittler zwischen Gesellschaft und Individuum, während Böhm den Schwerpunkt stärker auf die Person legt, die es zu aktuierten gilt. Das Pädagogische besteht für die geisteswissenschaftliche Pädagogik in einer Balancevorstellung: Weder Zögling noch Kultur dürfen die pädagogische Situation allein bestimmen. Somit muss der Pädagoge um beide Pole wissen, um situationsadäquat vermitteln zu können. Erziehung ist für Böhm weniger ein Vermittlungsakt, sondern vielmehr Hilfe zur Hervorbringung der Person, also ein Unterstützungs- und Ermöglichungsakt (Schwerpunktverlagerung) (vgl. Koring 1997). Aus diesem elementaren Unterschied (Ausgangspunkt Person vs. Erziehungswirklichkeit/Kultur) zwischen geisteswissenschaftlicher und personalistischer Pädagogik ergibt sich m.E. ein zentraler Unterschied im Bezug auf die Art der Erziehung: die Einfluss- bzw. Einwirkungsmöglichkeit der personalistischen Pädagogik auf den Zögling ist durch die starke Orientierung an der Person (man denke an die anthropologischen Grundannahmen) reduziert bzw. zumindest von einer anderen Art – direkte Erziehungsmethoden und „Lenkungsversuche“ zumindest widersprechen einer an der Person orientierten Pädagogik. Allerdings muss betont werden, dass Böhm pädagogische Einwirkung in ihrer Möglichkeit nicht für reduziert hält, sondern lediglich die Art der Einwirkung von anderer Art ist, Mittel und Methoden an der Person und ihren anthropologischen Grundannahmen ausrichtet und damit Erziehung mehr in einer Hilfs- und Dienstleisterstellung sieht – eben immer mit dem Ziel der Aktuierung der Person.

der Erziehung untrennbar verbunden ist, dabei verfolgt er – sich wechselseitig bedingend – zweierlei: zum einen die Aufhebung der Gegenüberstellung und des Missverständnisses von Theorie und Praxis mit dem Ziel Primat der Praxis; zum anderen die Ausrichtung an einer „Pädagogik der Person“ sowie einer dafür adäquaten Erziehung. (vgl. ebd., S.112)

Die Beantwortung der Frage, wie Erziehung sein soll, geht zugleich mit der Frage nach der Art dieses Wissens über Erziehung einher. Böhms bisheriger Argumentation folgend, die zum Ergebnis hatte, dass Erziehung – in beiden Varianten (es „bewegt sich offenbar eine Auffassung von der Erziehung als Poiesis (...) schier unentrinnbar zwischen der Scylla des Naturalismus auf der einen Seite und der Charybdis des Sozialismus auf der anderen Seite hin und her“ (ebd. 1995, S. 111)) – nicht als Poiesis begriffen werden darf, wenn sie sich am Menschen als vernunftbegabter, kritisch denkender und eigenverantwortlich handelnder Person orientieren will, wird zuletzt die Vorstellung einer Erziehung als Praxis überprüft. Das heißt, „ob nicht ein Verständnis der Erziehung als Praxis dem Menschen als Person, dem gemeinschaftlichen Zusammenleben der Personen und dem erzieherischen Verhältnis als einem dialogisch-personalen Bezug weit mehr gerecht wird als alle wissenschaftlichen Zugriffe auf Erziehung, mögen sie zu der einen oder zu der anderen Variante zu zählen sein“ (ebd. 1995, S. 112).

In seinem letzten Kapitel beschreibt Böhm mit Verweis auf den Personalismus (vgl. ebd., S. 117ff.) zunächst sein Menschenbild (vgl. ebd., S. 112–132), um schließlich davon ausgehend die Frage nach einer diesem Menschenbild angemessenen wissenschaftlichen Pädagogik (vgl. ebd., S. 133–152), sowie Erziehung und Bildung (vgl. ebd., S. 152–175) zu beantworten. Damit konstruiert er eben nicht nur erste Ansätze einer Erziehungs- und Bildungstheorie, sondern umschreibt zugleich auch das Verhältnis von Erziehung und Pädagogik.

Ein erster Schritt dient der Begründung eines Verständnisses vom Menschen als personales Wesen. Unter Rekurs auf Pestalozzi hebt Böhm die Extreme Individuum (Mensch als „Werk der Natur“) und Rollenspieler (Mensch als „Werk der Gesellschaft“) in Pestalozzis Verständnis vom Menschen als „Werk seiner Selbst“ auf. Dann zeichnet er eine Anthropologie, die den Menschen als Person versteht, von der Erziehung und Pädagogik auszugehen hätten: Unter Rekurs auf Schiller und Pestalozzi begreift Böhm den Menschen fernab von jeglichen natürlichen oder gesellschaftlichen Determinismen, sondern vielmehr als personales Wesen, das unter Berücksichtigung und in aktiver Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen⁷⁹ durch den eigenen freien Willen vernunftgemäß die vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten nutzen kann (vgl. 1995, S. 112–117). Diese Selbstgestaltungsmöglichkeit auf der Basis des freien und vernünftigen⁸⁰ Willens, vor dem Hintergrund der Bedingungen (natürlich, gesellschaftlich, geschichtlich und politisch-ökonomisch, vgl. Böhm 1995, S. 116), stellt den Handlungsgrund der Person dar. Die Möglichkeit zur Selbstgestaltung liegt bereits von Anfang an im Menschen, d.h. der

⁷⁹ Die dialektische Entwicklung des Menschen, die Böhms Anthropologie kennzeichnet, zeigt abermals, wie bereits die Strukturierung des Werkes an sich, die hohe Bedeutung der Dialektik in Böhms Denken.

⁸⁰ Böhm spricht in diesem Kontext auch vom „personalen Gewissen“ als entscheidende Instanz für personales Handeln (vgl. 1995, S. 115). Er führt allerdings nicht explizit aus, wie dieses Gewissen zustande kommt.

Mensch ist (Substantialität und Subjektivität)⁸¹ wesensmäßig immer schon Person, da er die Möglichkeit zu Sprache, Vernunft und Freiheit – somit die Notwendigkeiten/Bedingungen zur personalen Gemeinschaftsfähigkeit, zu eigenverantwortlichem Engagement/Handeln und für die Realisierung seiner individuellen Berufung – von Beginn an in sich trägt (vgl. 1995, S. 118–120)⁸². Der Mensch wird⁸³ Person, indem er durch lebenslang immer wieder auftretende Wahl- und Entscheidungsprozesse sein einmaliges Personsein selbst zu konstituieren hat (Berufung).

In Nuce: Diese Entscheidungen müssen immer wieder aufs Neue reflexiv, argumentativ, in der Beziehung mit dem „Du“/Gemeinschaft in Auseinandersetzung mit Welt – und damit vor dem Horizont konkreter, die Person in ihrer Wahlfreiheit einschränkender, aber keineswegs determinierenden Bedingungen – selbstverantwortlich getroffen werden, um so Autor der eigenen Lebensgeschichte zu werden, d.h. die eigene Berufung zu „entdecken“ und zu verwirklichen. Ein mündiger⁸⁴ und damit auch „freier“ Mensch „stellt sich den Situationen des Lebens, sucht diese angemessen zu erkennen, wägt die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ab und prüft sie, trifft seine begründete Entscheidung, bindet diese an die sein Leben regierende Idee, projiziert diese begründete Entscheidung in die Zukunft und sucht, diesem Entwurf entsprechend – trotz aller entgegenstehenden Hindernisse und Beschwerden – zu handeln“ (1995, S. 115).

Personwerdung/Berufung (vereinfacht als Kette dieser Entscheidungs- und Handlungsprozesse verstanden) in Auseinandersetzung mit dem „Du“ (Böhm 1995, S. 127ff.) und der „Welt“ (Böhm 1995, S. 129ff.) als lebenslanger Prozess, der beständiges, vernünftiges Abwägen, Wählen, Entscheiden, Sich-Verpflichten und schließlich Handeln erfordert und so den eigenen Lebensweg entfalten lässt, hat die immer mündigere und freiere Person zum Ziel. Wesentliche Voraussetzung für die Selbstgestaltung (zur Entfaltung der eigenen Berufung in Auseinandersetzung mit Welt) des Menschen ist demnach Selbsterkenntnis (dass ich Person bin – Substantialität und Subjektivität) mittels „innerer Erfahrung“. Das sich aus der Verpflichtung für die

⁸¹ „Subjektivität“ und „Substantialität“ beschreiben nach Böhm das Wesen der Person. Böhm subsumiert diese „triadische Architektur der Person“ unter dem Begriff der „Subjektivität“ und charakterisiert diese näher als dialogisch-reflexive Verfasstheit des Menschen“ (Böhm 1995, S. 123). „Substantialität“ bezeichnet dreierlei: dass das Personsein allgemein betrachtet als „notwendige Wesensbestimmung“ aufzufassen ist, die allen Menschen gemein ist, dass jedes Personsein sich zugleich immer auch individuell ausprägt, als „einmalig-konkrete Verwirklichungsform der (allgemeinen, M.S.) Idee des Menschen“, und dass drittens das Personsein nicht als bloßes gedankliches Konstrukt zu verstehen ist, sondern vielmehr als „Realität sui generis“ (Böhm 1995, S. 122), welche von jedem einzelnen mittels seiner „inneren Erfahrung“ wahrnehmbar ist (Böhm 1995, S. 120).

⁸² In seinem Wörterbuch schreibt Böhm gemäß personalistischer Perspektive genau: „Der Mensch ist immer schon und jeder Mensch ist P(erson, M.S.), er kann P(ersonsein, M.S.) nicht ‚lernen‘ oder erst P(erson, M.S.) werden“ (Böhm 1994, S.531). Damit meint er die Wesensverfasstheit des Menschen als Person.

⁸³ In „Erziehung und Lebenssinn“ (1990) beschreibt er das Wesen des Menschen, der – zur Gestaltung von Welt wie auch seiner selbst fähig und ermächtigt – sich „mittels Vernunft, Freiheit und Sprache vom Individuum, das er ist, zur Gestalt der Person, die er werden soll, ‚bildet‘, das aber heißt: seinen eigenen – unverwechselbaren und unvertauschbaren – Lebenssinn entwirft und realisiert“ (ders., S. 270). „Person meint also im Unterschied zum naturbestimmten Individuum und zur umweltbestimmten Sozialisation jene vernünftige, freie und sprachlich sich kundgebende und sich rechtfertigende Wahl und Entscheidung, durch die sich der Mensch zum wirklichen Autor seiner eigenen Lebensgeschichte macht“ (Böhm 1997, S. 124/125).

⁸⁴ Mündigkeit als nicht abschließbarer Prozess der Personwerdung verstanden.

Erfahrung“. Das sich aus der Verpflichtung für die Gemeinschaft (gemeint ist das Verantworten der aus den Entscheidungen resultierenden Konsequenzen) ergebende personale Engagement bildet schließlich den Übergang von Selbstgestaltung zur Selbstgestaltetheit (vgl. Böhm 1995, S. 125/126). Gerade in der Abkehr von der im Menschen angelegten Ich-Bezogenheit hin auf das Du⁸⁵ sieht Böhm den Ausgangspunkt für Bildung, welche sich in einem „dialektischen Prozeß der Auseinandersetzung von Mensch und Welt“ vollzieht. „Welt wird durch Bildung zum Ursprung unserer Berufung“ (Böhm 1995, S. 131), die Berufung zum Bildungsprozess. Und Erziehung?

Zentrales Unterscheidungsmerkmal – und damit eine erste Antwort auf die Frage, welchem Verständnis von Erziehung eine Orientierung an der Person entspreche – ist gerade der dynamische, aktive, lebenslange und unabschließbare Akt der Personwerdung (den die Person ihrem Wesen nach selbst entfalten muss!) im Gegensatz zu einer Erziehung, die sich an Natur oder Gesellschaft orientiert. Eine an der Person sich orientierende Erziehung ist, so Böhm, keineswegs poetisch machbar. „Zu diesem Individuum, das ich bin, hat mich die Natur gemacht, zu diesem Rollenspieler macht mich die Gesellschaft; als Person gestalte und verwirkliche ich mich selbst; dort bin ich ein Werk der Notwendigkeit oder ein Produkt der Verhältnisse, hier bin ich ein Werk meiner Freiheit, meiner Wahlen und Entscheidungen. (...) Mein Individuumsein und mein Rollenspielen widerfahren mir – meine individuelle Natur habe ich nicht selbst hervorgebracht; das gesellschaftliche Theaterstück, in dem ich eine Rolle übernehme, habe ich nicht selbst geschrieben –; meine Person dagegen bezeichnet die Berufung unter den Bedingungen meiner natürlichen Anlagen einerseits und meiner gesellschaftlichen Umstände andererseits, mich allererst zu demjenigen gestalten zu können, zu dem ich mich in freier und vernünftiger Wahl entschieden habe und immer neu entscheiden muß“ (ebd., S. 115/116). „Das Moment freier Selbstgestaltung in der Bildung“⁸⁶ setzt demnach „jeder Methodisierung der Erziehung enge Grenzen“ (Böhm, 1995, S. 155) und weist ihr im Bildungsprozess vielmehr eine „dienende“ Funktion zu: Erziehung hat zur Aufgabe, die Personwerdung zu aktuieren. „Bildsam ist der Zögling nur unter der Rücksicht, dass er als Mensch dem anderen Menschen geöffnet ist, von ihm Anregungen und Hilfe erfahren kann, dass er in Entscheidungssituationen gesetzt und zum Nachdenken angestachelt wird; nicht kann und darf der Erzieher ihm die konkreten Entscheidungen abnehmen. Erziehung als Praxis kann sich dann nur begreifen als jene Maßnahmen und Prozesse, die den Menschen zu Autonomie und Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, all seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktuieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden, d.h. als zwischenmenschliche Hilfe, die dem Heranwachsenden und noch Orientierungsunsicheren zuteil wird, damit er seinen eigenen Standort in der flutenden Fülle der Werte, seinen Selbststand im Pluralismus der Meinungen, vor allem aber den Fixpunkt für die Ausrichtung seines eigenen Lebensplanes findet“ (Böhm 1995, S. 155/156). Während Bildung folglich den komplexen und dialektisch verlaufenden Prozess der Personwer-

⁸⁵ Böhm wendet sich gegen ein Verständnis der Personwerdung im Sinne einer egozentrischen Selbstverwirklichung, da die Person lediglich in der dialogischen Auseinandersetzung mit einem personalen Du zu bewerkstelligen sei (vgl. S.127ff.), wobei letzteres im Besonderen das erzieherische Verhältnis konstituieren müsse (vgl. S. 136f.).

⁸⁶ Vgl. auch Böhms Ausführungen zu „Bildung und Bildsamkeit“ (1995, S. 152ff.).

derung meint, versucht Erziehung „als helfende Praxis“ (Böhm 1995, S. 156) die Subjektivität des Menschen anzuregen, damit dieser selbst auf der Basis der sich entwickelnden Fähigkeiten und Möglichkeiten seine individuelle Personwerdung/Berufung immer „besser“ akтуieren kann – und sich somit letztlich selbst bildet.

Über Vico und seine Erörterungen über menschliches Wissen⁸⁷ zu Isokrates rhetorischer Bildungskonzeption zurückgehend (vgl. ebd., S. 156ff.) – und damit zu dem Anfang regredierend, von dem Böhm ausging, nämlich der griechischen Philosophie –, zieht Böhm das Fazit, dass „der Erziehungsprozeß nicht anders gedacht und ‘praktiziert, werden kann denn als Dialog“ (ebd., S. 171) und „der Gang von Beispiel zu Beispiel“ bzw. „Beispiele gelebten Lebens“ sei das einzige Verfahren, welches eine Pädagogik der Person zu ihrer Erkenntnis und Förderung in ihrer Einzigartigkeit gerecht werde – und in solch einer Erziehung hat ein Poiesisverständnis keinen Platz. In Nuce: Wer sich über Werte, Normen, Traditionen, Einstellungen, Erfahrungen udgl. – eingeschränkt auf jene, die menschliches Handeln orientieren können⁸⁸ – letztlich „Beispielen gelebten Lebens“⁸⁹ im Dialog⁹⁰ mit anderen Personen auseinandersetzt und verständigt, auf dieser Reflexionsbasis vor sich und den anderen verantwortete Entscheidungen trifft, Konsequenzen in Kauf nimmt, sich verpflichtet und schließlich immer wieder handelt, bildet sich, bringt Person aktiv hervor⁹¹. Diese lebenslange (insbesondere dialogische) Aufgabe⁹² eines jeden Menschen, diesen Bildungsprozess kann eine argumentative Erziehung

⁸⁷ In der Unterscheidung von Vernunft und Vernünftigkeit zieht Böhm das Fazit, dass pädagogisches Wissen einzig „praktisches“ Wissen sein könne, da nach Vico der Mensch nur Wahrheit, sicheres Wissen über jene Forschungsgegenstände erlangen könne, die der Mensch selbst hervorgebracht hätte. Über das Wesen des Menschen könne er lediglich eine bestimmte Gewissheit erlangen, die sich allerdings der griechisch-theoretischen Erkenntnis entziehe (vgl. Böhm 1995, S. 159ff.).

⁸⁸ Folglich m.E. beispielsweise keinesfalls Kinder. Denn dies setzt ein ‘Berufungsgefälle’ – wenn man in Anlehnung an Böhms Terminologie dies so bezeichnen mag – voraus.

⁸⁹ Einsicht in und Lernen aus der Geschichte, aus Erfahrungen, aus der Tradition der Erziehungswirklichkeit; hierzu zählt auch der Unterricht für Böhm. Auch dies erinnert an das Prinzip „Geschichtlichkeit der Erziehung“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dieses „Wissen über Erziehung“, das der Erziehungswirklichkeit entstammt, bildet sich im Wechselspiel zwischen pädagogischer Erfahrung und den gegebenen Strukturen der Erziehungswirklichkeit (also Institutionen, Lehrpläne etc.). Weniger nennt dies auch Theorien 2. Grades (vgl. Weniger 1952).

⁹⁰ Als Dialog versteht Böhm menschliche Kommunikation im weiten Sinne (auch alle „Vorformen“ der Kommunikation einschließend) – so bspw. auch die Kommunikation (Lächeln, Schreien, Lallen etc.) eines Säuglings mit seiner Mutter (vgl. Böhm 1983, S. 125; Böhm 1992, S. 29).

⁹¹ Böhms Vorstellung des sich ständigen selbst Hervorbringens („Aktuierung“) in Analogie und Ablehnung eines gemacht bzw. hervorgebracht Werdens durch andere (und hierbei sei wohl in Böhms Sinne egal, ob es sich um ein Machen oder Hervorbringen durch andere, also um *téchne* oder *poiesis* handelt), erinnert – ohne nun detaillierte Vergleiche ziehen zu wollen – an das *autopoiesis*-Verständnis bspw. der systemisch-ökologischen Erziehungswissenschaft (vgl. Huschke-Rhein 1989). Auch bringt sich der Mensch beständig selbst hervor und die Einwirkungsmöglichkeiten auf den Menschen sind begrenzt bzw. anders betrachtet: auf ein bestimmtes Verständnis pädagogischen Handelns und seiner Methoden eingeschränkt. (vgl. zu den Begriffen auch: Tremml 1991) Jedoch: Die personalistische Pädagogik räumt Einwirkung bzw. Aktuierung ein, ja sieht sie sogar als notwendig, während diese in der systemisch-ökologischen Erziehungswissenschaft aufgrund der Selbstorganisation des Menschen kaum möglich bzw. nur äußerst gering sein kann.

⁹² Die Aktuierung der Person bedarf eines Gegenübers, eines anderen – so Böhm. Und dieser Dialog habe sich zu orientieren am Prinzip der „Nächstenliebe“ (hier wird wieder offensichtlich, weshalb personale Pädagogik für Böhm, denn der Personbegriff ist keineswegs an „einen theologischen Kontext gebunden“

(als dialogisches Verhältnis) anregen und unterstützen, verstanden als „Aktuierung einer immer schon gegebenen Möglichkeit“ (Böhm 1994, S. 531) – „erfüllen“ kann diese „Berufung“ aber nur der einzelne Mensch selbst.⁹³ Erziehung hat demnach nun mehr die Aufgabe, die Person anzuregen und Fähigkeiten auszubilden, um Aktuierung zu der eigenen Person zu ermöglichen (z.B. Dialogfähigkeit als zentrale Fähigkeit für Aktuierung auszubilden); Erziehung nimmt natürlich ab, je „sicherer“ der Mensch im Aktuierungsprozess wird.⁹⁴ Demnach zielt Erziehung von Beginn darauf, sich selbst überflüssig zu machen; und auch die Möglichkeit erzieherischen Scheiterns wird angesichts der Person deutlich.⁹⁵

Pädagogik versteht Böhm entsprechend unter Rekurs auf Benner – an anderer Stelle auf Flitner als „reflexion engagée“ (Böhm 1982, S. 43) – als „Wissenschaft von Praxis für Praxis“ (S. 150), also als auf Praxis ausgerichtete theoretische Reflexionsinstanz von der Praxis für die Praxis (Primat der Praxis), die aber (eben im Gegensatz zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik) an der Person⁹⁶ ansetzt. Eine solche Reflexionsinstanz kann nicht anleiten oder normieren, wohl aber zur Klärung und Verbesserung theoretischer Konzepte und erzieherischer Handlungen beitragen durch beständige Vor- und Nachklärung der Praxis. Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis wird dabei besonders deutlich (vgl. ebd., S. 151).

(vgl. Harth-Peter/Wehner/Grell 2002, S. 9), christlich sein muss – man denke nur an bereits Bekanntes, nämlich daran, dass der Personbegriff erst durch das Christentum sein Fundament erhalten hat: Würde, Gewissensfreiheit etc.). Da die Aktuierung der Person eben nur dialogisch in der Gemeinschaft mit anderen sich vollziehen kann, bedarf es des Gebots der „Nächstenliebe“ als allgemeinem Prinzip – ähnlich Kants kategorischem Imperativ – an dem der Dialog und das Handeln auszurichten sind, damit das Ich im Dialog mit dem Du, in dialektischer Auseinandersetzung mit Welt Person immer wieder aufs Neue hervorgebracht werden kann, somit immer mündiger, freier, verantwortlicher handeln kann. Dies bezeichnet Böhm zugleich auch als Bildung (vgl. Böhm 1988). Alles andere wäre für Böhm „blinde Selbstverwirklichung“ oder Selbstentfaltung auf der Basis der „natürlichen Selbstbezogenheit“, aber nicht Personwerdung – hierfür bedarf es dem Prinzip der Nächstenliebe. „Entäußerung und Hingabe gehören als die eine Seite genauso zum ganzen der Bildung wie Aneignung und Reflexion als die andere. Bildung kann so auch verstanden werden als eine doppelte Distanzierung des Menschen: zuerst von sich selbst in der Hingabe an das andere, an das Nicht-Ich, sodann im Abstandnehmen von der Welt, das allererst Ansicht und Übersicht gewährt, und in der (Rück-)besinnung auf sich selbst“ (Böhm 1988, S. 34).

⁹³ Damit versteht er Pädagogik als „kritisch-reflexive“ Wissenschaft, die der Praxis Sinnorientierung und Reflexionspotential ermöglichen soll, um dann im individuellen Fall in einem dialogischen Verhältnis den Educandus bei seiner Personwerdung zu unterstützen (vgl. auch Böhm 1982, S. 43).

⁹⁴ Kants Antinomie und Hauptproblem „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“ bricht bei einer personalistischen Pädagogik in ihrer Deutlichkeit hervor!

⁹⁵ „Aktuierung will dabei besagen, daß das Kind potentiell, d.h. der Möglichkeit nach, immer schon Person ist, es aber aktuell, d.h. der Wirklichkeit nach, erst werden soll. Das Modell von Potenz und Akt hebt den Gegensatz zwischen einem statischen und einem aktuellen Personenbegriff auf und läßt die Erziehungsaufgabe genau in dieser Spannung zwischen dem, was das Kind ist, und dem, was es werden soll, erkennen. Erziehung ist dann jede Hilfe, die dem Kind ermöglicht, sein Personsein zu aktuieren und somit selbständiger, freier, verantwortlicher zu werden und mit sich selbst in Übereinstimmung zu leben“ (Böhm 1992, S. 29).

⁹⁶ Fraglich, ob es sich hierbei um einen Gegensatz handelt, denn die Person befindet sich ja wiederum in der Praxis; beide begreifen sich als „praktische“ Pädagogik. Wesentlich ist dabei aber, dass eine Orientierung entweder an der Person (personalistische Pädagogik) oder an der Praxis (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) Unterschiede im Bezug auf Einwirkungsmöglichkeiten und damit Erziehungsmittel, Ziele etc. nach sich zieht.

Eine auf Praxis, verstanden als verantwortliches Handeln von Personen, bezogene Pädagogik kann keine „operationale Theorie“ sein, da die Person Subjekt sei und demnach weder ein Denken in analytisch-kausalen Erklärungssätzen noch eine Operationalisierung der Person (die ja kein Konstrukt, sondern „Realität sui generis“ sei) möglich seien, um die Person zu erfassen (vgl. ebd., S. 133f.). Person sei nur – wie bereits erwähnt – der „inneren (ontologischen)“ (im Gegensatz zur ontischen) Erfahrung zugänglich (vgl. ebd., S. 141). Diese innere Erfahrung definiert Böhm in Anlehnung an Landsberg und unter Bezugnahme auf die zuvor formulierte Selbsterkenntnis als „unmittelbare(s) Selbstbewusstsein des Menschen von sich selbst als Menschen“, wobei die Selbsterkenntnis wiederum nur im unmittelbaren Lebensvollzug erlebbar ist, in welchem sich das eigene Personsein verwirklicht (S. 139f.) und damit niemals technologisch herstellbar ist. Der andererseits aus dem unmittelbaren Lebensvollzug erwachsende Handlungs- und Entscheidungsdruck schließt auch den Primat der Theorie bei der Betrachtung des Menschen aus. Vielmehr spricht sich Böhm für eine verantwortliche Lebensgestaltung im Sinne einer personalen Praxis aus, in deren Dienst sowohl Theorie als auch Poiesis gestellt werden müssten (vgl. ebd., S. 143). Da sich die Person folglich einem poetischen Verständnis von Wissenschaft entziehe, weil dieses Instrumentarium seinem Gegenstand, der eben kein dinglicher Gegenstand ist, nicht entspreche⁹⁷. Als ein der Person geeignetes Instrument nennt Böhm den Dialog zur „Erforschung“ der Person, zum Austausch über „innere Erfahrungen“ und als Mittel für den „Gang von Beispielen zu Beispielen gelebten Lebens“, um so nach und nach das Wesen der Person sehen und verstehen zu können. Personalistische Pädagogik (in Abgrenzung zur Erziehungswissenschaft) kann sich demnach „nur als praktische Theorie verstehen, ist sie doch vom Kern her an der Erhaltung und Förderung menschlicher Praxis und d.h. eben eigenverantwortlicher Selbst- und Weltgestaltung interessiert, da diese (...) allein den Maßstab menschlicher Bildung ausmacht“ (ebd., S. 152).

Demnach definiert Böhm Pädagogik als an der Person orientierte und auf Praxis hin bezogene kritische Reflexionsinstanz; Erziehung als Praxis, also als verantwortliches Handeln. Leitend sind die Orientierung an Person und der damit zusammenhängend lediglich fördernde und anregende Charakter von Erziehung. „Ihre erste und hauptsächliche Aufgabe muß darin bestehen, Personen zu erwecken, die fähig und willens sind, als Personen zu leben und sich zu verpflichten“ (Böhm 1985, S. 182).⁹⁸ Als demnach geeignete „personale (Erziehungs-)methoden“, denen „grundsätzlich der Vorbehalt des Scheiternkönnens“ (ebd., S. 156) innewohnt, betont Böhm den argumentativen Dialog, „Konsens und Verständigung der miteinander Handelnden“ (ebd., S. 169), Repräsentanz von Werten, um im dialogischen Austausch eventuelle Reibungspunkte der verschiedenen Werte und Lebensentwürfe einer kritischen Reflexion zuführen zu können und die Orientierung an „gelebtem Leben“, als allmähliche Vorbereitung und Einführung in Leben und Handeln des Menschen (vgl. ebd., S. 172ff.).⁹⁹ Der Erzieher soll demnach „seinen eigenen

⁹⁷ Der empirischen Erziehungswissenschaft erteilt er eine deutliche Absage und verweist ihre Berechtigung in den Kontext der Zuarbeit – also die Erforschung der gesellschaftlichen, ökonomischen, geschichtlichen und biologisch-natürlichen Bedingungen der Person.

⁹⁸ Vgl. zum Erziehungsbegriff Böhms auch 1997, S. 201

⁹⁹ Vgl. auch Böhm 1992b

Standpunkt argumentativ (darlegen, M.S.), seine Forderungen dialogisch (rechtfertigen, M.S.) und seine Entwürfe überzeugend (begründen, M.S.) (ebd., S. 174)“, um so – und damit schließt Böhms mit folgendem zukunftsweisenden (man erinnere sich an das gesellschaftskritische Fazit seines ersten Hauptteils), kulturkritischen und schließlich selbst wiederum reformpädagogischen Appell ab – ein erzieherisches Verhältnis zu konstituieren, „das zum Embryo einer menschenwürdigen Gesellschaft werden kann, einer Gesellschaft, in der sich die Menschen als Personen begegnen, miteinander handeln und sich über ihr handeln immer wieder verständigen“ (ebd., S. 174).

2.2.2. Kernaussage des Böhmschen Theorie-Praxis-Verständnisses im Hinblick auf die vorliegende Arbeit

Person, Handeln, Freiheit, Wille, Entscheidung und Dialog sind zentrale Begriffe in Böhms Werk „Theorie und Praxis“ und konzipieren und favorisieren damit nicht nur eine bestimmte Vorstellung von Erziehung – nämlich eine christlich-personalistische –, sondern sind auf der Basis dieses Erziehungsverständnisses daran beteiligt, die Begriffe Theorie und Praxis von ihrer „Verunklärung“ zu befreien und ihr Verhältnis „neu“ zu bestimmen. Erziehung und Praxis sind damit – wie schon bei Erich Weniger – nicht in gegensätzlichen Polaritäten zu begreifen, sondern untrennbar in einer Beziehung des „Aufeinander-verwiesenseins“ verbunden. Böhms konzipiert damit Ansätze einer Erziehungs- und Bildungstheorie und behandelt zugleich ein grundlegendes Problem der Wissenschaftstheorie – ansetzend bei den anthropologischen Grundannahmen der Person. Ausgehend von der Person (die der Mensch ja immer schon „ist“) zielt die Erziehung auf Aktuierung der Person (als lebenslange Aufgabe der Person selbst) und damit letztlich auf personale Mündigkeit¹⁰⁰. Die Art der Erziehung, ihre Methoden, wie auch die Theorie/Reflexion über Erziehung (Pädagogik) ordnen sich dabei dem Personbegriff unter bzw. gehen von diesem aus: Freiheit, Wahl, Entscheidung und Verantwortung erfordern unter dem Anspruch der beständigen Selbsthervorbringung der Person ein praktisches Verständnis von Erziehung und Pädagogik, die beide wechselseitig aufeinander verwiesen sind: pädagogisches Handeln bedarf der kritischen Reflexion und umgekehrt. Weder ein isoliertes Missverhältnis noch ein technologisches Verständnis von Theorie und Praxis entsprechen der Person und zielen damit auf Mündigkeit, freien Willen und verantwortliches Handeln – und damit auf Bildung. Bildung als beständige Aufgabe der Person mit dem Ziel Aktuierung der Person; dies wird durch die Erziehung unterstützt, indem sie Hilfestellung bei der selbstständigen Hervorbringung gibt – so Böhms Erziehungs- und Bildungskonzeption in Kürze und vereinfacht dargestellt.

Wesentliche Kernaussagen von „Theorie und Praxis“ seien an dieser Stelle nochmals zusammengefasst und ihr Bedeutung für die vorliegende Arbeit hervorgehoben:

Eine Erziehung mit der Auffassung einer Poiesis bewege sich zwischen den beiden Extremen Naturalismus und Sozialismus. Entweder die Natur des Menschen oder gesellschaftliche Normen gilt es in einem Herstellungsakt „poietisch ins Werk zu setzen“; der Mensch als frei handelnde, kritisch denkende, mündig lebende Person ist jedoch nicht

¹⁰⁰ Mündigkeit bezieht sich für Böhms nicht nur auf Verstand und Geisteshaltung, sondern explizit auf das daraus resultierende verantwortliche Handeln. Mündigkeit meint folglich Geist und Tat. Vgl. Böhms 1983

„machbar“ – Person ist (sie ist bereits, während sie noch wird) in einem lebenslangen Prozess aktiv mit der Herausbildung ihrer „Berufung“ beschäftigt. Die Erziehung, verstanden als Praxis, als dialogisches Verhältnis einer handelnden Person zu einer anderen, kann lediglich orientierend anregen, indem sie aus der Geschichte lernend und diese sowie Tradition und Erfahrung dialogisch reflektierend und argumentativ aus-handelnd, den Bildungsprozess und damit die Personwerdung (was der Mensch zugleich aber immer schon ist) anregt und den Menschen dabei unterstützt, ihn als lebenslange Aufgabe selbsttätig fortzuführen – und damit Mündigkeit zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten. Wesentlich für die vorliegende Arbeit ist nun Folgendes: Böhm unterscheidet die dem Diktat der Poiesis unterworfenen Erziehungswissenschaft (poietische Theorie; psychologische oder soziologische Wissen wird zur Norm erhoben), die mit kausalen Erklärungsansätzen arbeitend für sich den Anspruch erhebt, den Menschen (vollständig) erklären zu können, von der Pädagogik als einer praktischen Theorie, die sich an Praxis und damit an dem Prinzip der Person orientiert. Somit kann die Pädagogik als kritische Reflexionsinstanz „lediglich“ im Dialog vor- und nachdenken. Zum zweiten ist sie folglich eine auf Praxis bezogene praktische Theorie, die den Mensch als Person in seinem Personsein begreift und mittels praktischer Praxis/Erziehung versucht, diese Personwerdung (also Bildung) und damit Mündigkeit anzuregen, damit der Mensch selbst immer mündiger – und damit auch freier werden kann. Sie muss von einer poietischen Praxis, die auf die Herstellung eines Produkts auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Anleitung (poietische Theorie) abzielt, unterschieden werden.

Zentrale „Methoden“ einer praktischen Erziehung sind die Reflexion, der Dialog, die Werteprepräsentanz und die Begegnung und der Austausch über Beispiele gelebten Lebens.

„Mißt man (...) Böhms „Theorie und Praxis“ daran, in welchem Maße es die Diskussion anregt und hilft, sie konstruktiv weiterzuführen, so zählt es gewiß zu den wichtigsten neueren Werken in der erziehungswissenschaftlichen Literatur“ (Winkler 1986, S. 587). In diesem Sinne geht es weniger darum, Böhms Werk insgesamt kritisch zu betrachten¹⁰¹ oder gar umfassend auszulegen, sondern seine Erörterungen als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen bzw. die vorliegende Analyse fruchtbar zu machen. Die Grundaussage seines Gedankenganges – die Klärung und Differenzierung der Begriffe Theorie und Praxis – sollen als Denkanreiz und Ausgangspunkt zur Entwicklung eines entsprechenden Analyserasters für diese Arbeit herangezogen werden.

Interessant ist folglich beispielsweise, ob die untersuchten Erziehungsratgeber ein poietisches Verständnis von Erziehung aufweisen und der Ratschlag in Form operationaler Theorien auftaucht – das ist nebenbei bemerkt ja der Vorwurf, dem Ratgeber meist ausgesetzt sind (vgl. Kap. I der vorliegenden Arbeit und hier z.B. Oelkers 1995). Oder findet sich mehr eine Vorstellung von Erziehung als praktischer Praxis? Wird also Praxis praktisch verstanden oder poietisch? Kann eventuell auch in einem mit operationalen Theorien gespickten Ratgeber ein praktisches Verständnis von Praxis vorherrschen? Alles in allem: Welches Theorie-Praxis-Verhältnis weisen die untersuchten Ratgeber auf?

¹⁰¹ Vgl. hierzu: Winkler 1986; Oelkers 1987

Differenziert werden die Begriffe – unter Rückbezug auf die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Definitionen – in Anlehnung an Böhm wie folgt:¹⁰²

	„poietisches“ Verständnis	„praktisches“ Verständnis
Theorie	Operationale Theorie, know how, technologisches Regelwerk/Wissen über Erziehung, monokausale Erziehungsanweisungen	Reflexion engagée, Theorie von der Praxis für Praxis Theorie als Reflexion über Erziehung, über den pädagogischen Akt in der konkreten Situation, als Orientierungs- und Entscheidungshilfe
Praxis	‘Machbarkeitspädagogik’, Erziehung als Herstellungsprozess (ein intendierter Zweck wird mit verschiedenen Mitteln und Methoden hergestellt; die Möglichkeit des Scheiterns wird nicht mitgedacht) (Subjekt-Objekt-Beziehung)	Pädagogisches Handeln, Erziehung als dialogisches Verhältnis mit dem Ziel: Förderung, Anregung und Unterstützung der Person mit dem Ziel der Selbstbestimmung und Mündigkeit (Subjekt-Subjekt-Beziehung) ‘Methoden’: Reflexion, der Dialog, die Werteprepräsentanz und die Begegnung und der Austausch über Beispiele gelebten Lebens

Tabelle: Michaela Schmid

In einem 2. Schritt gilt es nun, die Theorie weiter zu differenzieren und zu operationalisieren. Dazu wird Erich Weniger herangezogen.

¹⁰² Theorie im Sinne von Kontemplation verstanden wird hier logischerweise nicht aufgegriffen, da sich diese Form des Verständnisses von Erziehung allein schon aufgrund des veränderten Weltbildes nicht finden lassen kann: es gibt nichts Unveränderliches im Kontext der Erziehung, das es zu betrachten gäbe.

2.3. Erich Wenigers Entwurf des Theorie-Praxis-Verhältnisses

2.3.1. „Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis“ (1952)

Erich Weniger (1894–1961)¹⁰³ – Schüler von Herman Nohl und somit einer der Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik¹⁰⁴ – habilitierte sich nach seinem Studium in Tübingen (1913–1914) und Göttingen (1919–1921 mit anschließender Promotion) 1926 in Göttingen und wurde 1929 Professor für Pädagogik und Philosophie an der Pädagogischen Akademie in Kiel, 1930 an der Pädagogischen Akademie in Altona und 1932 an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main. Erich Weniger wurde – nach Zwangspensionierung 1933 und der Versetzung in den Schuldienst in der NS-Zeit – 1945 wieder Professor an der Pädagogischen Hochschule Göttingen und schließlich 1949 ordentlicher Professor für Pädagogik ebenfalls in Göttingen. Erich Weniger war Mitglied zahlreicher Gremien, so bspw. des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und Mitherausgeber der „Sammlung“ sowie der „Zeitschrift für Pädagogik“.

Zur zeitgeschichtliche Kontextualisierung des Aufsatzes „Theorie und Praxis in der Erziehung“: Von seinem Lehrer Herman Nohl und der reformpädagogischen Bewegung, insbesondere der Jugendbewegung angeregt, suchte Weniger in den 1920er Jahren nach einer eigenständigen pädagogischen Theorie der immer schon vorgängigen Erziehungswirklichkeit (vgl. Schwenk 1986, S. 11ff.). Zum einen sollte es Aufgabe der Wissenschaft und somit der (wissenschaftlichen) Theorie sein, die Erziehungswirklichkeit, die aus der reformpädagogischen Bewegung erwachsen war, zu analysieren, zu reflektieren und zu klären, um so eine diese vielen reformpädagogischen Theorien einende (Meta-) Theorie aufzustellen. Mit diesem Bestreben unterscheidet Weniger bereits zwei Theorieebenen: die Theorie der Wissenschaft und die der reformpädagogischen Praxis. (vgl. Crimmann 1986, S. 95/96)

Zum anderen war im Kontext des Eigenständigkeitspostulats¹⁰⁵ die Professionalisierung pädagogischer Berufe, speziell die der Lehrerbildung¹⁰⁶, ein Anliegen von Weniger. „Die neue Lehrerbildung, wie sie durch die pädagogischen Akademien in Preußen vertreten wird, beruht auf einem Wandel des Urteils über die Stellung der wissenschaftlichen Theorie in der Praxis der Erziehung“ (ebd., S. 7), so Weniger in seiner Antrittsvorlesung an der Pädagogischen Akademie in Kiel am 2. Mai 1929. Sie ist erstmals im gleichen Jahr in der Zeitschrift „Die Erziehung“ unter dem Titel „Theorie und Praxis in der Erzie-

¹⁰³ Zur Biographie Erich Wenigers vgl. z.B. Schwenk 1968, Beutler 1997; Gassen 1987; Neumann 1987; Zur Bibliographie Erich Wenigers vgl. z.B. die Bibliographie in dem von Gaßen kommentierten Band von Weniger 1990, S. 417ff.

¹⁰⁴ Für einen einführenden Überblick in dieses Paradigma vgl. Klafki 1978

¹⁰⁵ Das Autonomiepostulat bezieht sich nach Weniger auf drei Bereiche und liegt damit „im pädagogischen Verhalten selbst (hier ist der Kern), in den pädagogischen Institutionen und der Selbständigkeit des Erzieherstandes und schließlich auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik“ (Weniger 1957, S. 75).

¹⁰⁶ Pädagogische Akademien entstanden erst Ende der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts. Bis dahin war die Volksschullehrerbildung seminaristisch strukturiert und keineswegs professionalisiert. Die Ausbildung an diesen Pädagogischen Akademien erfolgte dann durch an der Universität ausgebildete Lehrer, so dass die Lehre an diesen Akademien als eine Art „Bindeglied“ zwischen Wissenschaft/akademischer Theorie und praktizierender Lehrerschaft fungierte (vgl. Koring 1997, S. 37ff.; vgl. auch im Einzelnen Backmann 1968).

hung“ veröffentlicht worden und wurde zugleich die Einführung in Wenigers erstmals 1952 herausgegebenen Sammelband „Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung“¹⁰⁷. „Bis zu seinem Tode hat seine Auseinandersetzung mit diesem Problem nicht aufgehört, so dass man es als eines der Themen bezeichnen kann, die Wenigers Lebensarbeit bestimmten“ (Beckmann 1968, S. 80).

Es ging ihm dabei um Vermittlung des angespannten Verhältnisses zwischen Disziplin und Profession, akademischem Wissen und dem erfahrungsgesättigten Bewusstsein des Praktikers, den Abbau des Misstrauens an der neuen Lehrerbildung von Seiten der praktizierenden Lehrerschaft sowie die Optimierung des pädagogischen Phänomens Erziehung an sich – letztlich mit und durch – und somit schließt sich der Kreis – Konstruktion einer eigenständigen, die pädagogische Praxis analysierende, verstehende und damit diese sich über sich selbst aufklärende pädagogische Theorie zum einen (Problem der Autonomie der Pädagogik). Zum anderen durch Analyse, (Neu-)bestimmung und Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik, um das „Mißtrauen“ gegenüber Theorie, den „alte(n) Gegensatz von Theorie und Praxis“ (Weniger 1952, S. 7) abzubauen¹⁰⁸. „Der Ausräumung der über das Verhältnis von Theorie und Praxis verbreiteten landläufigsten Missverständnisse dienen die folgenden Überlegungen“ (ebd., S. 8). Demnach kann Wenigers Konstruktion des Theorie-Praxis-Verhältnisses als „Schlüssel“ zur Autonomie der pädagogischen Disziplin verstanden werden (vgl. Dahmer 1968, S. 39ff.).

Gemäß den Grundprinzipien der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und in Anlehnung an Schleiermachers Vorstellung einer prinzipiellen Nachrangigkeit der Theorie gegenüber der Praxis¹⁰⁹, setzen Wenigers Überlegungen an der Erziehungswirklichkeit an. Doch was bedeutet für Weniger Wirklichkeit und damit Praxis?

Weniger definiert Wirklichkeit – und damit pädagogische Praxis – als ein Geflecht verschiedener Wirklichkeiten, welche wiederum aus einer Vielzahl von Wirklichkeitsschichten bestehen. In dieses Gefüge sind Erziehungsprozesse eingeflochten. Unter Erziehungsprozess versteht Weniger eine Folge direkt oder nicht direkt aufeinander folgender pädagogischer Akte; Voraussetzung für den pädagogischen Akt ist die personale

¹⁰⁷ Zur Literatur über Weniger vgl. die Bibliographie in dem von Gaßen kommentierten Band von Weniger 1990, S. 433ff.; speziell zum Theorie-Praxis-Verständnis Wenigers vgl. z.B. v.a. Dahmer in Dahmer/Klafki 1968, Hoffmann/Gaus/Uhle 2005, einen Überblick über verschiedene Positionen zu Wenigers Theorie-Praxis-Verhältnis bietet auch der Aufsatz von Girmes-Stein 1981; Kritisch zum Theorie-Praxis-Verhältnis vgl. z.B. Benner 1973

¹⁰⁸ Auch Weniger prangert die in der öffentliche Meinung vorfindbare, wenn auch gemäß ihm realiter nicht existierende Trennung von Theorie und Praxis an, mit dem Unterschied, dass seine Konzeption ein wesentlich engeres Verhältnis und komplexeres Geflecht zwischen Theorie und Praxis aufweist als jene von Böhm.

¹⁰⁹ Was hiermit gemeint ist, beschreibt Beckmann (1968) sehr anschaulich, nämlich die Vorstellung, „dass die Praxis viel älter ist als die Theorie. Dass sie auch älter ist als die pädagogische Frage. Erst im Laufe eines langen Entwicklungsprozesses wird die Praxis von der Theorie beleuchtet. Praxis wird vollzogen und muß vollzogen werden, unabhängig davon, wie weit die Theorie mit der Durchdringung dieser Wirklichkeit gekommen ist“ (Beckmann 1968, S. 81).

Beziehung zwischen Zögling und Erzieher¹¹⁰. Die kleinste Einheit der Erziehungswirklichkeit¹¹¹, also der pädagogische Akt, wird durch dieses Geflecht, von dem es umgeben ist, wesentlich mitbestimmt (vgl. Weniger 1952, S. 8). Wirklichkeitsschichten könnte man als aufgrund geschichtlicher Entwicklung vorgegebene Strukturen beschreiben bzw. genauer: Strukturen, die sich im Laufe der Geschichte ausgebildet haben, die als Bestandteile unserer Kultur diese konstituieren und die Erziehung wesentlich bedingen (Geschichtlichkeit der Erziehung)¹¹². Praxis folglich als „das gegenwärtige wie überlieferte Erziehungsgeschehen“ (Dahmer 1968, S. 42). Weniger nennt als Beispiele „das Organisatorische: die Bedingungen und Gegebenheiten des Anstaltslebens, des Jugendamtes, einer Schulorganisation (...) die institutionellen Bezüge zu den Berufen, zur Elternschaft (...)“ (ebd., S. 9) und die „Individuallage“. Hierbei unterscheidet er zwischen einer „allgemeine(n) Individuallage von dauernder Gegebenheit“, die beispielsweise „durch die Persönlichkeit des Erziehers“ (ebd., S. 10) gegeben ist, und der „individuelle(n) Situation“, welche für jeden pädagogischen Akt konstitutiv ist und als „Einmaligkeit und (...) Einzigartigkeit des pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 10) verstanden werden kann.¹¹³

Ausgehend von dieser Klärung des Praxisbegriffes widmet sich Weniger dem Begriff der „praktischen Erfahrung“. Erfahrung – Rechtfertigungs- und Entscheidungshilfe des Praktikers anstelle von Theorie – bliebe, so Weniger unter Bezug auf Herbart und Schleiermacher, nur „beschränkte Erfahrung“, wenn ihr Reflexion fehle bzw. wenn der pädagogische Akt nicht von richtigen Theorien geleitet würde. Jedem pädagogischen Akt eilen theoretische Annahmen des Praktikers voraus, jede Erfahrung ist „das Ergebnis einer Fragestellung, also einer – wenn auch nicht ausdrücklichen – Theorie. Jeder Praktiker, der Erfahrungen macht, hat eine Voreinstellung, mit der er an das Tun, an den Vollzug des pädagogischen Aktes herangeht“ (ebd., S. 11). Der Praktiker handelt demnach immer theoriegeleitet. Folglich können sich Theorie und Praxis nicht gegenüberstehen, da Theorie schon immer in Praxis enthalten ist. Pädagogisches Handeln ist aber weder „die getreue Anwendung der Theorie“ (ebd., S. 10) noch die der praktischen Erfahrung. „Die Erfahrung bleibt vielmehr eine unvorhersehbare, ganz persönliche Leis-

¹¹⁰ Hier finden sich durchaus Anknüpfungspunkte an Böhms personalistisch verstandenes Erziehungsverständnis.

¹¹¹ Weniger betont hier natürlich, dass es sich um ein Modell handelt, das so isoliert niemals in der Praxis vorfindbar ist.

¹¹² Man könnte m.E. beispielsweise aus diesen geschichtlich gewordenen Strukturen und Ausdifferenzierungen und in Anlehnung an Giesecke (2000) entsprechende Handlungsformen ableiten: so beispielsweise das administrative, organisatorische, politische oder situationsgebundene Handeln, welche sich im Zuge der Herausbildung entsprechender Handlungsfelder ausgeprägt haben und welche das pädagogische Handeln mitbestimmen. Man könnte in systemischer Denkweise aber auch von der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung in verschiedene Teilsysteme wie Religion, Wissenschaft, Wirtschaft, Politik udgl. sprechen, deren Strukturen/strukturelle Bedingungen auf die Erziehung einwirken (Huschke-Rhein 1989, S. 9ff.).

¹¹³ Demzufolge ist m.E. unter Praxis nicht pädagogisches Handeln an sich zu verstehen – wie Beckmann interpretiert (1968, S. 81), sondern Weniger verwendet den Begriff viel offener/ausgedehnter: auch jene die pädagogischen Handlungen umgebenden Akte werden ebenso eingeschlossen wie die vergangene Erziehungspraxis. Zutreffend ist sicherlich, dass Weniger sich nicht auf ein bestimmtes Erziehungsfeld einschränken wollte.

tung, zu der die Theorie (ebenso die mit richtiger Theorie geleitete Erfahrung, die so ja dann wiederum als Theorie in den pädagogischen Akt eingeht, M.S.) nur das Material bereitstellt“ (ebd., S. 10).

Wesentlich ist nun, dass der Praktiker sich seiner Theoriegeleitetheit bewusst wird, zum Schutz vor „falscher“ Theoriegeleitetheit und damit „falscher“ Erfahrung (im Sinne des Schlendrians). „Die Tatsache also, dass jemand redet von seinen praktischen Erfahrungen, sagt noch nichts über die Richtigkeit und Gültigkeit seiner Erfahrungen. Gefragt werden muß zunächst nach seiner Einstellung und nach dem Niveau seiner Versuche. Die Frage geht also auf die echte Theorie, die in der Erfahrung enthalten sein muss, ohne die Erfahrung nicht Erfahrung ist, sondern bloßes Gerede, bloße Sammlung zufälliger Eindrücke“ (ebd., S. 12). Unter falschen, weil unreflektiert und somit diese „Falschheit“ ermöglichenden Theorien versteht Weniger beispielsweise die unkritische Übernahme von Erfahrungssätzen des Lehrers/Mentors, die als starres Schema angewandt werden, ohne die Einzigartigkeit des pädagogischen Aktes zu berücksichtigen. Ein anderes Beispiel für falsche Theorien ist das aktive Festhalten an oder das „sich selbständig am Leben erhalten“ von längst obsolet gewordenen, veralteten Theorien, oder das Fungieren von Theorie als ideologische Rechtfertigung des pädagogischen Aktes (vgl. ebd. S. 13–15).

Demnach ist die kritische Reflexion der Praxis, des pädagogischen Handelns und der darin enthaltenen Theorien unabdingbar – und eine Aufgabe der Theorie 3. Grades, also Aufgabe der Wissenschaft und/oder die Reflexionsleistung des Praktikers, der – denkt man Wenigers Konstruktion weiter – im Idealfall in der Ausbildung die Theorie 3. Grades verinnerlicht haben sollte (vgl. ebd., S. 19, 22) und damit nicht nur – ob bewusst oder unbewusst – in die Theorie 1. und 2. Grades eingeht, sondern als bewusste Reflexionsinstanz dem pädagogischen Handeln und der darin enthaltenen Theorien dient. So wird verständlich, was Weniger meint, wenn er schreibt: „Von vorwärts und von rückwärts also ist der pädagogische Akt von Theorie umklammert und gestützt. Praxis enthält Theorie als Bedingung ihres Tuns und wird vollendet zur 'Erfahrung' durch Theorie als Folge des Tuns. Wir sehen also, dass die sogenannte Praxis sich auflöst in ein sehr kompliziertes Gefüge, in dem Theorie und Praxis unauflöslich verbunden sind und alle nur denkbaren Beziehungen zwischen beiden aufgewiesen werden können. Eine Beziehung wird aber sehr selten vorgefunden, und das ist gerade die, von der am meisten geredet wird, die blanke Antithese von Theorie und Praxis, zwischen denen in irgendeiner Form zu wählen wäre“ (ebd., S. 16). Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge denkende Formeln des Theorie-Praxis-Verhältnisses sind abzulehnen, da sie Theorie und Tun nahezu gleichsetzen, Theorie als mechanische Anleitung des pädagogischen Tuns – man denke an dieser Stelle an Böhm – (miss-)verstehen. „Die Theorie ist auch nicht die Tat, aber sie gehört zu ihr, diese wird nicht ohne sie; sie ist in ihrem Gelingen abhängig von dem richtigen Ansatz der Theorie (ebd., S. 18).

Demnach bestimmt Weniger „echte“, „richtige“ praxisimmanente Theorieformen:

- a, die in der Praxis enthaltenen Theorien (Theorie 1. und 2. Grades) dürfen nicht im Widerspruch zueinander stehen;
- b, es muss sich um pädagogische Theorien handeln („Eigengesetzlichkeit der Pädagogik und des pädagogischen Weges“ (ebd., S. 18);

c, sie müssen „der ganzen Wirklichkeit gerecht werden (...), der Vielseitigkeit ihrer Momente und Faktoren. Es darf keine Verabsolutierung einer Seite des Zusammenhangs geben, auch nicht des bloß Erzieherischen“ (ebd., S. 18);

d, sie müssen den historisch-gesellschaftlichen Wandel berücksichtigen („zeitgemäß und wandelbar“, ebd., S. 18); und sie müssen vor allem auch offen sein „gegenüber der konkreten Situation, es darf keine Tyrannis der ‚praktischen Erfahrung‘ gegenüber dem jeweils Neuen der erzieherischen Aufgabe geben“ (ebd., S. 18).

Weniger beschäftigt sich neben der Ebene, die sich in präskriptiver Weise der Differenzierung und Bestimmung von falschen und richtigen Theorien der Praxis widmet, ebenso mit einer deskriptiv differenzierenden Ebene, die Theorie in unterschiedliche Bewusstseinsgrade kategorisiert und damit die Theorie(n) des Praktikers von der/denen des Theoretikers unterscheidet:

Die dem pädagogischen Akt voraus- und nachfolgenden Reflexionsstufen – ebenso eingebunden in dieses Geflecht, welches Weniger Praxis nennt – bezeichnet er als Theorien 1. und 2. Grades. Entscheidend ist hierbei, dass es sich um unterschiedliche Reflexions- bzw. besser Bewusstseinsgrade handelt (vgl. ebd., S. 19). Während die Theorie 1. Grades mehr eine unbewusste¹¹⁴ „Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung“, Vorannahme, Weltbild, Menschenbild, eben eine „geistige Haltung“ (Beckmann 1968, S. 82) des Praktikers – letztlich sein „weltanschauliche(s) Apriori, das ein ethisches Apriori in sich schließt“ (Weniger 1952, S. 16)¹¹⁵ – meint, ist die Theorie 2. Grades aus der Theorie 1. Grades und dem pädagogischen Akt (also der pädagogischen Handlung) entstandenes bewusstes und/oder bewusst zu machendes Erfahrungswissen des Praktikers, das sein Handeln in Form von „Erfahrungssätzen, (...) Lebensregeln, (...) Schlagworten, (...) Sprichwörtern und was es so gibt“ (ebd., S. 17) bestimmen. Hier finden aber auch die in der wissenschaftlichen Ausbildung gelernten Theorien (3. Grades) „Eingang“, indem sie die Theorien 1. und 2. Grades beeinflussen und als „Bruchstücke von Theorien“ (Beckmann 1971, S. 193) erhalten bleiben. Während die Theorie 1. Grades nicht zu versprachlichen ist, kann die Theorie 2. Grades – falls unbewusst – beispielsweise mittels Reflexion bewusst gemacht werden (vgl. Weniger 1952, S. 16/17). Die wissenschaftliche Theorie hat nach Weniger nun die Aufgabe, in ihrer Gerichtetheit auf und in ihrer Verbundenheit mit der Praxis, der Verbesserung der Praxis zu dienen, indem sie der Praxis nachfolgend diese (einschließlich der in ihr enthaltenen Theorien) läutert und reflektiert. Diese Theorie nennt er Theorie 3. Grades¹¹⁶. Damit hat die Theorie 3. Grades zum einen eine „analytische Funktion“, indem sie Praxisstrukturen „von außen und von oben“ nachfolgend analysiert und klärt zum Zwecke des Erkenntnisgewinns (vgl. ebd., S. 19); sie hat zum anderen aber auch eine praxisbezogene Funktion: Indem sie auch innerhalb der Praxis selbst verortet ist, läutert sie Praxis und damit die in

¹¹⁴ Weniger verwendet hier auch den Begriff „eingehüllte Rationalität“ (ders., S. 16).

¹¹⁵ Bei den Theorien 1. Grades sind folglich die historisch-gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Bedingungen zu beachten, auf deren Basis diese zustande kommen. Diese Genese ist auch im Hinblick auf die Ermittlung von in Erziehungsratgebern vorfindbaren Theorien 1. Grades entscheidend.

¹¹⁶ Die hier vorliegende Arbeit stellt im Weniger'schen Sinne ebenfalls eine Theorie 3. Grades dar. Als Theorie 3. Grades versucht sie durch Reflexion und Analyse eines Teils der Praxis, nämlich Erziehungsratgeber, über diesen Teil aufzuklären, mehr noch: Sie ist eigentlich eine Theorie 4. Grades, indem Sie ja das Theorie-Praxis-Verhältnis als Ganzes in den Blick nimmt.

der Praxis angelegten Theorien durch „Vorbesinnung und nachträgliche Klärung“ (hermeneutische Spirale) und dient damit der Praxis, indem die Theorie 3. Grades die Praxis über sich selbst aufklärt (vgl. ebd., S. 20), die in ihre enthaltenen Theorien verändert und damit auch Erfahrung weiterentwickelt. Der Erfahrungsbegriff Wenigers entfaltet hier besonders deutlich seine dynamische Funktion; ebenso wird nun klar, dass „falsche Theorien“ die Dynamik der Erfahrung verunmöglichen und praktisches Handeln dann zu Gleichförmigkeit, zum von Herbart sogenannten „Schlendrian“ verkommt.

Darüber hinaus hat die Theorie 3. Grades aber auch die Funktion, das Theorie-Praxis-Verhältnis als Ganzes (einschließlich der Theorie 3. Grades) (Metaebene) zu reflektieren (ebd., S. 20) – man könnte hier auch von einer Theorie 4. Grades sprechen.

Während die Theorie 3. Grades in ihrer analytischen Funktion eher sachbezogen, „objektiv“, analytisch, von einer Außenperspektive agierend an der Aufklärung struktureller Praxiszusammenhänge interessiert ist und eher ein distanzierteres Verhältnis von Theorie und Praxis meint, markiert die praxisbezogene Funktion ein sehr enges Verhältnis, das innerhalb der Praxis selbst verortet ist, sich der Praxis verpflichtet fühlt, eine eher dienende Haltung einnimmt und eher „subjektiv“, im Sinne einer Verantwortlichkeit für die und Interessiertheit an der Praxis, agiert. Weniger spricht hierbei von der „Befangenheit“ des Theoretikers, die keineswegs als – wie vielfach kritisiert¹¹⁷ – fehlende Neutralität, Unsachlichkeit, Parteilichkeit oder gar Unwissenschaftlichkeit verstanden werden darf, sondern sogar erst als Voraussetzung für wissenschaftliche Objektivität, indem „auch der pädagogische Theoretiker die pädagogische Haltung besitzen und das pädagogische Ethos¹¹⁸ in seinem theoretischen Denken verwirklichen muß. Für Weniger wird also gerade das verunmöglicht, was Kritiker an Wenigers Postulat der Befangenheit negativ rezensieren: keine Sachlichkeit der Analyse ohne Empathie für die praktischen Sorgen (vgl. Beckmann 1968, S. 85). „Einem nicht selbst pädagogisch gerichteten Menschen, der nicht innerlich und untheoretisch weiß um das Eigentliche der Erziehungsarbeit, bleibt die pädagogische Einsicht letztlich verschlossen, aller Gelehrsamkeit zum Trotz“ (Weniger 1952, S. 21). Befangenheit gilt demnach als Bedingung für diese praxisbezogene Funktion (vgl. ebd., S. 21).¹¹⁹

¹¹⁷ Besonders Wenigers Forderung nach „Befangenheit“ des Theoretikers löste vielfach Kritik aus, ebenso sein Postulat der Nachrangigkeit der Theorie (keine Überwindung des praktischen Zirkels, blinde Restauration) wie auch die Unmöglichkeit der Vergleichbarkeit zwischen Theorie 1. und 2. Grades (vgl. z.B. Benner 1973, S. 217ff.). Beckmann bspw. stellt m.E. zu Recht die Frage, von welchem Grad die sog. „Befangenheit“ sein müsse, ob folglich ein grundsätzliches Interesse ausreiche oder der Theoretiker auch selbst in der Praxis gestanden haben müsste, um die notwendige „Befangenheit“ zu besitzen bzw. anders formuliert: um um die „Sorgen und Nöte“ der Praktiker tatsächlich zu wissen (vgl. ders. 1971, S. 196). Anders beispielsweise Dahmer 1968 oder Girmes-Stein 1981, die in kritischer Reflexion des Weniger'schen Konzepts für eine Bejahung desselben plädieren, allerdings unter Modifikation zentraler Annahmen (Dahmer: Verortung von Theorie und Praxis in der Theorie unter Bezug auf die kritische Theorie; Girmes-Stein: Ausdifferenzierung der Theorie 1. Grades).

¹¹⁸ Damit meint Weniger die für pädagogisches Handeln konsitutive Erziehungsfähigkeit des Educandus und die damit einhergehende Verantwortlichkeit des Erziehers. (Vgl. auch Beckmann 1971, S. 193)

¹¹⁹ Beckmann beschreibt dies folgendermaßen: „Fruchtbare Fragestellungen sind immer solche, die unmittelbar aus den Sorgen und Nöten der Praxis erwachsen. (...) Damit ist ein Engagement des Theoretikers für die Praxis gemeint, der Theoretiker muss gedanklich an die Stelle des Handelnden treten“ (ders., 1971, S. 193/194).

Erinnern wir uns an den Anfang des Kapitels und damit an die damalige Situation der Lehrerbildung und Wenigers Intention bei der Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses:

Bezogen auf den praktizierenden Lehrer würde das bedeuten: die Theorie 1. Grades bezeichnet das Menschenbild, die Vorannahme, die Fragestellung, das Vorverständnis, das unbewusst an die pädagogische Handlung herangetragen wird und schließlich zur Erfahrung, zum Erfahrungswissen, zu pädagogischen Lehrsätzen wird und/oder vorhandene verändert sowie wiederum auf die Vorannahme und Fragestellung des Pädagogen einwirkt. Als Reflexionsinstanz dient dem Lehrer das in der wissenschaftlichen Ausbildung erworbene wissenschaftliche Wissen, die Theorie 3. Grades.

Analog ist das Theorie-Praxis-Verständnis Wenigers im Bezug auf die reformpädagogische Bewegung und Wenigers Forderung nach einer eigenständigen Theorie zu verstehen. Während die Theorie 1. Grades Menschenbild, Vorannahmen etc. meint, die die verschiedenen reformpädagogischen Bestrebungen präformierten, beschreibt die Theorie 2. Grades die „theoretische (...) Situation nach der Reformpädagogik nach der Jahrhundertwende. Auch in der Reformpädagogik gab es zahlreiche Ansätze und Bewegungen (...), jedoch keine umfassende allgemeindidaktische Reflexion, die jene Ansätze hätte integrieren können. Dies kann erst die Theorie ‘dritten Grades’ leisten“ (Crimmann 1986, S. 97).

Dieses dialektisch vermittelte Theorie-Praxis-Verständnis lässt sich bildlich als eine Vielzahl von Kreisläufen, bzw. besser: kleinen Spiralbewegungen verstehen, die ineinander greifen und aufgehen.

Entscheidend ist m.E. auch, dass die verschiedenen Theorien immer wieder ineinander hineinspielen (hermeneutischer Zirkel): die Theorie 2. Grades als Ergebnis der Theorie 1. Grades und des pädagogischen Aktes – eingebunden in das diesen Prozess mitbedingende „Praxisgeflecht“ – geht wiederum in die Theorie 1. Grades ein und verändert somit unbewusst Vorverständnis und Fragestellung, aber auch die pädagogische Erfahrung und – letztlich das pädagogische Handeln. Ebenso wirkt die Theorie 3. Grades in der Ausbildung auf die Theorie 1. Grades ein, was sich dann wiederum als in der Praxis Handelnder später auf die Theorie 1. Grades und den pädagogischen Akt auf die Theorie 2. Grades auswirkt. Dieses in der Ausbildung erworbene wissenschaftliche Wissen dient somit dem Praktiker als Reflexionsinstanz mittels der Ergebnisse bzw. des Wissens, welches die Wissenschaft durch nachträgliche Läuterung und Reflexion der Praxis gewonnen hat. Damit wirkt auch die Theorie 3. Grades auf die Praxis und die in der Praxis enthaltenen Theorien ein, durch die Analyse der Praxis und dem Anspruch der Verbesserung von Erziehung. Zudem hat die Theorie 3. Grades die Aufgabe, alle beschriebenen Verhältnisse von Theorie(n) und Praxis zu reflektieren und fungiert somit als Metatheorie, man könnte auch sagen, als Theorie 4. Grades.

Idealtypisches Modell Theorie und Praxis in der Praxis:

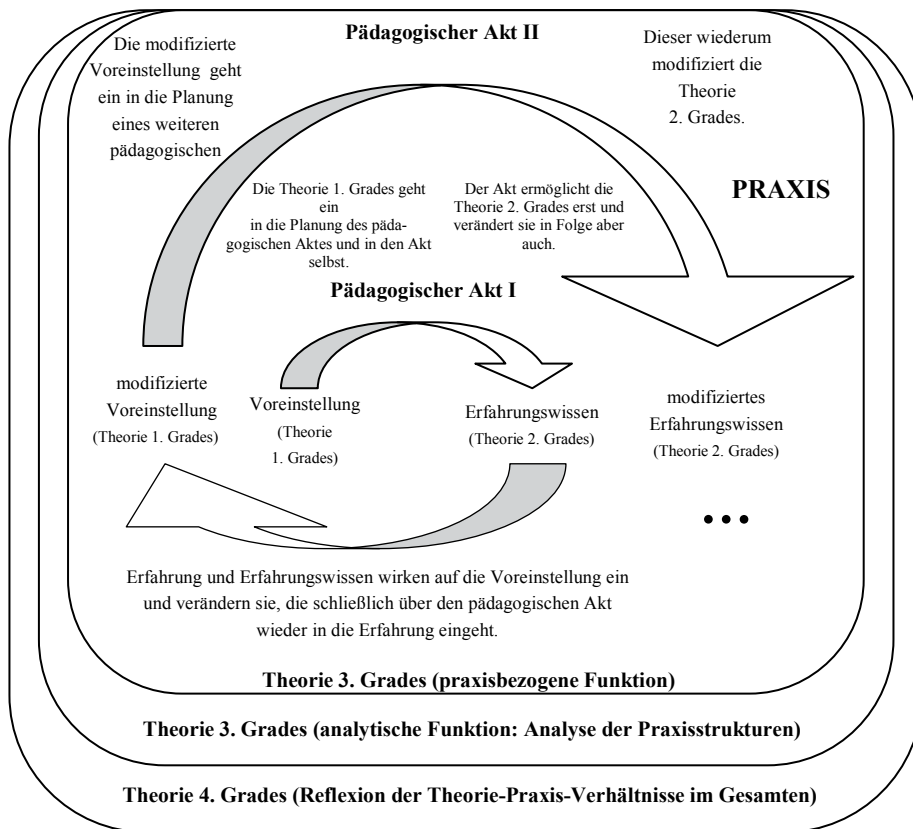


Abbildung: Michaela Schmid

2.3.2. Kernaussage des Weniger'schen Theorie-Praxis-Verständnisses im Hinblick auf die vorliegende Arbeit

Ausgehend von der Erziehungswirklichkeit beschreibt Weniger sein Modell des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Die Erziehungswirklichkeit bzw. Praxis umfasst mehrere Wirklichkeiten, die wiederum jeweils aus verschiedenen Wirklichkeitsschichten bestehen. In dieses Ganze (= Praxis) ist der pädagogische Akt unter der Voraussetzung des pädagogischen Bezugs eingebunden; anders formuliert: pädagogisches Handeln auf der Basis eines personalen Verhältnisses steht innerhalb eines geschichtlich gewordenen und die Erziehung bedingenden Gefüges, welches insgesamt als Kultur bezeichnet werden kann. Der pädagogische Akt ist von Theorie eingeklammert, d.h. die Theorien des Praktikers (genauer: die Theorien 1. und 2. Grades, welche zueinander passen müssen) gehen als Vorannahme in den pädagogischen Akt mit ein; zusammen bringen sie Erfahrung hervor, welche dann wiederum in die Theorie 1. Grades mit eingeht. Wesentlich ist, dass es

sich um echte Theorien handeln muss, damit Erfahrung nicht „Schlendrian“ ist – und bleibt.

In dieses Ganze geht auch die Theorie 3. Grades (die wissenschaftliche Theorie) ein, wenn sie in ihrer praxisbezogenen Funktion, gemäß dem hermeneutischen Zirkel, Läuterung der Praxis ist; auf diese Weise geht sie nachträglich, also der Praxis nachfolgend als Teil der Praxis in die Praxis mit ein (= Primat der Praxis, wobei ein zeitweiliger Primat der Theorie ebenso möglich ist, allerdings ebenso nur in einer der Praxis dienenden, d.h. die Praxis verbessernden Funktion); somit geht beim wissenschaftlich gebildeten auch die Theorie 3. Grades in die Theorie des Praktikers ein. Die wissenschaftliche Theorie wird bereits in der pädagogischen Ausbildung dem künftigen Praktiker vermittelt, damit der Praktiker dann „richtig einsetzt“ (Weniger 1953, S. 22) (somit beeinflusst sie bereits hier die Theorie 1. Grades). Folglich ist die Theorie 3. Grades ebenso ein Teil der Praxis und steht in enger Verbundenheit mit ihr und den in ihr enthaltenen beiden anderen Theoriegraden. „Neben hier und da geäußerten Meinungen, die dem erzieherischen Apriori der Theorie ersten Grades entsprechen und deshalb aufgenommen wurden, umfaßt die Theorie zweiten Grades wohl auch – das wird aber nicht ausdrücklich gesagt – den abgesunkenen Rest der Begegnungen mit der Theorie (3. Grades, M.S.)“ (Beckmann 1968, S. 82).¹²⁰ Voraussetzung für diese praxisbezogene Funktion der Theorie 3. Grades ist die „Befangenheit“ (Verantwortlichkeit und Interesse für die Praxis) des Theoretikers sowie wissenschaftliche Objektivität.

Die Theorie der Wissenschaft hat aber auch eine von der Praxis „losgelöste“ Funktion, indem sie die Praxis und die in ihr enthaltene Struktur „objektiv“ analysiert (analytische Funktion).

Die Praxis ist nicht nur durch die der Praxis immanenten Theorien von vorn und hinten umklammert (Voreinstellung und nachträgliche Klärung), sondern auch von der Theorie 3. Grades, die die Praxis und damit auch das Verhältnis von Theorie(n) und Praxis im Gesamtzusammenhang klärt und damit von vorn und hinten umgibt (als eine Art Metatheorie bzw. Theorie 4. Grades). Theorie(en) und Praxis sind also vielfach miteinander verwoben.

Wesentlich für die vorliegende Arbeit ist:

Weniger differenziert 2 ‘Ebenen’: Auf einer ersten ‘Ebene’ unterscheidet er verschiedene Bewusstseinsgrade je „nach Entfernung von dem unmittelbar Gegebenen“ (ebd., S. 19) (deskriptiv) und auf einer zweiten, bewertenden ‘Ebene’ definiert er falsche und richtige Theorien.

Betont werden muss an dieser Stelle, dass Weniger diese drei Grade nicht als Wertung versteht, sondern als unterschiedliche Abstraktions- und Bewusstseinsgrade und dass die verschiedenen Theorien immer wieder ineinander hineinspielen (hermeneutischer Zir-

¹²⁰ Diese Darstellung Beckmanns lässt die komplexe Verwobenheit der Theoriegrade besonders deutlich werden – und macht somit die Schwierigkeit der Isolation der Theoriegrade in der hier vorliegenden Arbeit deutlich. Es bleibt ein wissenschaftlicher „Kunstgriff“. Noch offensichtlicher wird es, wenn er schreibt: „Die Theorie 3. Grades liegt ‚vor dem Leben‘, sie hat u.a. Ausbildungsfunktion. Wird diese Theorie wirksam, wandelt sich auch die Theorie 2. Grades, sie beruft sich dann nicht mehr auf das eine oder andere Theoriestück, sondern weiß um die vielschichtigen Bezüge, die die Erziehungswirklichkeit bestimmen. Damit aber fallen Theorie 2. und 3. Grades zusammen“ (Beckmann 1968, S. 85).

kel). Demnach entsteht die Schwierigkeit der Identifikation und der Notwendigkeit idealtypischer Entzerrung in der vorliegenden Analyse. Die Herauslösung einzelner Strukturen wird der Komplexität der Wirklichkeit niemals gerecht, muss allerdings – und das sei an dieser Stelle erwähnt – für analytische Zwecke nun vereinfacht werden.

Während Weniger nur bei den praxisimmanenten Theorien in „falsch und richtig“ unterscheidet worüber die Theorie 3. Grades aufzuklären hat (dabei zentrale Aufgabe: Aufdecken eines Widerspruchs zwischen Theorien 1. und 2. Grades), wird hier in Erweiterung Wenigers davon ausgegangen, dass auch Theorien 3. Grades „falsch“ sein können, indem sie beispielsweise die Funktion eines ideologischen Überbaus annehmen und/oder der Instrumentalisierung (z.B. durch Politik) erliegen. Dies schließt Weniger sicherlich nicht aus, erwähnt es allerdings auch nicht explizit.

Wesentlich ist des Weiteren, dass Weniger eine rezeptologisch verstandene Anleitung durch Theorie ausschließt. Theorie soll „dem Praktiker helfen, Entscheidungen bewusst und begründet zu treffen, wo Praxis allein blind verfahren und an unreflektierte Vorurteile ausgeliefert würde. Diese Entscheidung kann die Theorie (und damit auch keine in Ratgebern – wie auch immer geartetet – vorfindbare Theorie, M.S.) dem Praktiker nicht abnehmen; er muss sie allein unter Beachtung der jeweiligen konkreten Situation fällen“ (Beckmann 1971, S. 194).

Wichtig ist auch, dass Wenigers Unterscheidung der drei Theoriegrade (Theorien 1. und 2. Grades als die Theorien des Praktikers und Theorie 3. Grades als die Theorie des Theoretikers, die ja bereits insofern interpretiert wurde, dass auch ein wissenschaftlich ausgebildeter Praktiker Theorien 3. Grades hat, die in seine Theorien 1. und 2. Grades mit hineinspielen), für diese Arbeit insofern weiterentwickelt wurde, dass m.E. auch ein Theoretiker Vorannahmen und Lebensweisheiten besitzt (kein Theoretiker steht nur in der Theorie, sondern ist in Praxis eingebunden – Wissenschaftspraxis, Lehre, Familie etc.; eine völlig objektive Theorie 3. Grades, geläutert und fern von Vorannahmen und Lebensweisheiten ist unreal/kann es nicht geben!), also Theorien 1. und 2. Grades in sich trägt. Mögen diese vielleicht reflektierter und bewusster sein, doch vorhanden sind sie allemal. Insofern bietet es sich in Weiterentwicklung der Weniger'schen Theoriegrade an, dieselben als Wissensarten zu verstehen, die sowohl Praktiker wie Theoretiker in sich tragen. Also verkürzt: wissenschaftliches Wissen (bezogen auf den Praktiker: egal welcher Disziplin und egal wie angeeignet) (Theorien 3. Grades), Vorannahmen (Theorien 1. Grades) und Lebensweisheiten und Behauptungen (Theorien 2. Grades) über Erziehung.

Damit entsteht unter Bezugnahme vorangegangener Definitionen ein differenziertes Analyseraster:

Theorien E1 E2	1. Grades (Voreinstellung, Menschenbild, etc.)	2. Grades (Regeln, Spruchweisheiten etc.)	3. Grades (wissen- schaftliches Wissen)
„richtig“	a. Widerspruchsfreiheit b. pädagogische Theorien c. Vielseitigkeit d. zeitgemäß und wandel- bar e. Offenheit	a. Widerspruchsfreiheit b. pädagogische Theorien c. Vielseitigkeit d. zeitgemäß und wandel- bar e. Offenheit	a. analytisch b. praxisbezogen
„falsch“	a. Schematismus b. veraltet c. ideologische Rechtferti- gung	a. Schematismus b. veraltet c. ideologische Rechtferti- gung	a. Schematismus b. veraltet c. ideologische Rechtferti- gung

Tabelle: Michaela Schmid

2.4. Zusammenfassung und Operationalisierung der Leitfrage

Die Wahl der theoretischen Fundierung fiel – wie bereits begründet – auf Winfried Böhms und Erich Wenigers Konzeptionen des Theorie-Praxis-Bezugs. Der Anregungsgehalt ihrer Konzeptionen (Wenigers Differenzierung der Theoriegrade und Böhms Darstellung der (Ver-)Klärung der Begrifflichkeiten und der Begründung einer Ablehnung einer poetisch verstandenen und betriebenen Pädagogik), die Orientierung an Selbstbestimmung und Mündigkeit in der Erziehung und ihr Verständnis von Theorie als kritische Reflexionsinstanz waren dabei ausschlaggebend.

Um dem Vorwurf einer harmonisierenden Sichtweise zugunsten methodischer Notwendigkeiten entgegenzuarbeiten, seien einige für diese Arbeit entscheidende wissenschaftstheoretische Überlegungen der Konzeptionen kurz angerissen. Zwischen den Konzeptionen sind zahlreiche Verbindungslinien zu finden, die nun keinesfalls im Einzelnen herausgearbeitet werden können – schließlich ist die vorliegende Arbeit kein Nachweis darüber, inwiefern Böhms Gedanken in der Nähe oder gar in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik¹²¹ stehen¹²². Dennoch werden die für die vorliegende Arbeit

¹²¹ An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass es die Geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht gab. Gemeinsam ist Vertretern wie Nohl, Litt, Spranger, Flitner und natürlich auch Weniger die Orientierung an der Erziehungswirklichkeit zur Konstituierung einer eigenständigen pädagogischen Wissenschaft. Neben dem „pädagogischen Bezug“, methodologischen und didaktischen Fragen, Überlegungen zum Wesen einer pädagogischen Disziplin („relative Autonomie“) und der Erziehungswirklichkeit selbst, gelangt v.a. das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem engen und unlösbaren Zusammengang in den Fokus (vgl. Dahmer/Klafki 1968). Neben Gemeinsamkeiten finden sich aber auch grundlegende Unterschiede: Vgl. z.B. Klafki 1978, Kurseinheit 1, S. 69ff. sowie Kurseinheit 2,3,4

¹²² „Böhm verleugnet jedoch keineswegs seine kulturelle Herkunft, nämlich die geisteswissenschaftliche Tradition der deutschen Pädagogik, in deren Horizont er denkt. So knüpft er bei Friedrich Schleiermacher

wesentlichen Gemeinsamkeiten¹²³ – ohne dabei auf eventuelle Diskontinuitäten der Gemeinsamkeiten einzugehen – beider Theorie-Praxis-Konzeptionen kurz aufgegriffen.

Beide Autoren gehen von einem Primat der Praxis aus, an dem sich die Theorie zu orientieren habe (vgl. Böhm 1985, S. 76; Weniger 1952, S. 19ff.). Wissenschaft bzw. Theorie – bei Weniger als Theorie 3. Grades bezeichnet – wird verstanden als sich für die Praxis interessierende, auf sie ausgerichtete Reflexionsinstanz, als Instanz zur „Läuterung“ und „Besinnung“ der Praxis (vgl. Weniger 1952, S. 19/29), als – wie Böhm es in Anlehnung an Flitner nennt – „réflexion engagée“ (Böhm 1985, S. 76).

Reflexionstheorie von der Praxis für die Praxis setzt an der Praxis an (Primat der Praxis) und dient der Praxis, indem die erfolgte Reflexion wieder an Praxis zurückgebunden wird, das Handeln ändert und so wieder in die Reflexion eingeht. Reflexion und Handeln stehen damit in einem untrennbaren Zusammenhang und sind – wie Weniger dies darstellt – vielfach miteinander verwoben. Während Weniger sich stärker auf die Reflexion bezieht und dabei unterschiedliche Grade differenziert, geht es Böhm mehr um verschiedene Auffassungen von Theorie und Praxis und deren Begründung – zwei verschiedene Ansätze und Schwerpunkte, aber doch eine gemeinsame Basis: Wissenschaft in diesem Sinne hat mit Reflexion, Besinnung und immanenter Kritik zu tun (Weniger 1952, S. 19/29; vgl. Böhm 1982, S. 39/49) – beständig orientiert an pädagogischem Handeln, an Praxis¹²⁴.

„Es geht also nicht um ‚reine Erkenntnis‘; dies wurde als unzureichend angesehen“ (Koring 1997, S. 31) – demnach hat Theorie einen anderen Sinngehalt, als in der griechischen Antike. Wichtiger als das Erkennen der letzten, reinen „Wahrheit“ war für Weniger die „Befangenheit des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe“ (ebd., S. 21),

an und betrachtet – vor allem historisch interessiert und dialektisch denkend – die maßgeblichen Pädagogen und Philosophen, die die Pädagogik in Deutschland geprägt haben, mit einem personalistischen Blick –, aber immer wieder in Rückgriff auf die Geisteswissenschaft als kritische Instanz“ (Harth-Peter 1994, S.539). Böhm's historische Denkrichtung in der Pädagogik dürfte v.a. auf seinen Lehrer Albert Reble zurückgehen (vgl. Raisch 1998, S. 89). Nach Henner (1997) wird „die Nähe von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Personalismus (...) besonders augenfällig in Winfried Böhm's Schrift ‚La educación de la persona‘ (...) In diesen Grundfragen personaler Pädagogik sind unschwer die Ansätze und offen gebliebenen Fragen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wiederzuerkennen“ (ders., S. 586). Dies im Detail zu überprüfen, wäre allerdings eine gesonderte Fragestellung und demnach nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

¹²³ Auch Prodczynskys spricht von gemeinsamen „Wesensmerkmalen: den Affekt (die mitschwingende (Ab-)Wertung Prodczynskys bleibt hier zugunsten der Profilierung seiner eigenen Positionierung (einen Primat der poiesis zu begründen) nicht aus, M.S.) gegen die Technik, den persönlichen Bezug zwischen Erzieher und Zögling, die Orientierung am Praxisprimat“ (ders., S. 62).

¹²⁴ Im Grunde müsste man aber selbst hier noch spezifizieren, denn für Böhm ist zwar der Primat der Praxis vorherrschend; treffender ist es aber zu sagen, dass sich Reflexion an der Person orientiert – die dann zwar wiederum Teil der Praxis ist, aber die Erziehungswirklichkeit selbst ist nicht primärer Bezugspunkt bei Böhm – im Gegensatz zu Weniger. Ein Grund hierfür liegt auch in der leichten Akzentverschiebung der Definition von Praxis: Weniger versteht darunter die Erziehungswirklichkeit, in die der pädagogische Akt eingebunden ist; Böhm versteht darunter konkretes Tun in einer bestimmten Situation. Während bei Böhm das Eingebundensein des pädagogischen Tuns in „verschiedene Wirklichkeitsschichten“, in die „Geschichtlichkeit“ nicht explizit genannt wird, bezieht er sich im Gegensatz zu Weniger stärker auf das Ziel erzieherischen Wirkens: die Person.

verstanden als Verantwortlichkeit für den pädagogischen Akt, welches eine interessenlose Schau verunmöglichen würde. „Dem wissenschaftlichen Kriterium der Wahrheit wurde das professionsbezogene Kriterium der Identifikation mit der pädagogischen Aufgabe an die Seite gestellt“ (Koring 1997, S. 31). „Reine Erkenntnis ohne die Beachtung einer besonderen pädagogischen Sinndimension war für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik wertlos. 'Engagierte Reflexion' war die entsprechende Forderung“ (ebd., S. 31). „Der forschende und reflektierende Wissenschaftler, der vom praktischen pädagogischen Handeln weitgehend entlastet ist, suspendiert sich also nicht zugleich von der Verantwortung für seine Ergebnisse und für Folgen in der Praxis, auf die sich sein Denken bezieht. Er bindet die Verantwortung für das, über was er reflektiert, in seine Tätigkeit mit ein. Der engagierte Standpunkt des Intellektuellen befindet sich zwar in einer anderen, eher kontemplativen Welt; er teilt aber (...) die Verantwortung der Praktiker. Aus dieser Perspektive und mit diesen Mitteln soll die Erziehungswissenschaft dazu beitragen, bei den pädagogisch Verantwortlichen in der Gesellschaft einen Konsens über die angemessenen Ziele und Formen der Erziehung herzustellen“ (Koring 1997, S. 37).

Diese engagierte Reflexion beschreibt das, was Weniger mit Befangenheit meint, Böhm in Anlehnung an Flitner als „reflexion engagée“ bezeichnet. Der Praxis den Primat vor der Theorie zusprechend, geht Böhm davon aus, dass das einzig legitime Vorgehen der Pädagogik die Orientierung an der Geschichte, an Traditionen und Erfahrung sei und über diese Orientierung müsse man sich immer wieder neu im Dialog verständigen. Nur so sei das erzieherische Verhältnis als ein dialogisches zu begreifen, das in einer Ich-Du-Beziehung stehend, den Menschen bei seiner Bildung, seiner Personwerdung unterstütze (vgl. Böhm 1985, S. 118ff.).

Eine daraus resultierende Absage an die Erfahrungswissenschaften begründet Böhm damit, dass Pädagogik als „empirisch-analytische Wissenschaft“ und Erziehung als daraus resultierende Anwendung eine zentrale Frage der Erziehung übersieht, ja letztlich diese nicht beantworten kann – jene „nach den Zwecken und Zielen“ (ebd., S. 39).

Wesentlich ist abschließend, dass trotz eventueller Unterschiede¹²⁵ beider Konzeptionen Praxis als verantwortliches Handeln und Theorie als Reflexion, als Orientierungshilfe, als Nachdenken über Erziehung verstanden wird: Reflexionstheorie von der Praxis für die Praxis. Und: Beide lehnen eine technologisch verstandene Pädagogik und entsprechend betriebene Erziehung ab.¹²⁶ Weniger differenziert Theorie darüber hinaus noch in

¹²⁵ Unterschiede ergeben sich allein aus den unterschiedlichen Paradigmen: Während Weniger als geisteswissenschaftlicher Pädagoge von der Erziehungswirklichkeit ausgeht und seine Überlegungen zu Theorie und Praxis daran anschließen, geht Böhm als personalistischer Pädagoge vom Personbegriff aus. Prondczynsky sieht einen zentralen Unterschied bspw. darin, dass Böhm im Gegensatz zu Weniger die Auffassung vertritt, „dass Praxis von jeglicher theoretischen Befleckung rein zu halten sei“ (ders., S. 125). Allerdings scheint Prondczynsky Böhm hier grundlegend miss zu verstehen, denn Böhm begreift Pädagogik als eine Wissenschaft im Sinne „eine(r) ‚auf Prinzipien gegründete(n), vor- und nachdenkende(n) praktische(n) (sprich: auf verantwortliches Handeln bezogenen, M.S.) Theorie‘“ (Böhm 1995, S. 150).

¹²⁶ Vgl. Henner 1997, S. 568 „Die Berührungspunkte, wenn nicht gar Überschneidungen (des modernen Personalismus, M.S.) mit der in Deutschland entstandenen ‚geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ sind nicht zu übersehen, besonders dann nicht, wenn man diese bis auf ihren geistigen Stammvater Schleiermacher zurückverfolgt. Hier tut sich eine lohnenswerte Forschungsaufgabe für die Vergleichende Erziehungswissenschaft auf“ (Harth-Peter 1994; S. 547).

verschiedene Bewusstseinsgrade. Auch wenn Böhm Theorie – zumindest implizit – entsprechend der Theorie 3. Grades als wissenschaftliche Theorie¹²⁷ konzipiert, so ist es jedoch kein Widerspruch, Böhms Theoriebegriff im folgenden Raster auf die ersten beiden Grade (die ja letztlich in die Theorie 3. Grades miteinfließen) auszudehnen. Wenn auch Böhm hier nicht explizit differenziert, so lässt sich diese Differenzierung m.E. in seinem Theorie-Praxis-Verhältnis problemlos mitdenken. Darüber hinaus sollen beide Konzeptionen zur Konstruktion des vorliegenden Rasters nur anregend und stützend wirken.

Ausgehend von dem – wie eingangs geschildert – breit vorfindbaren Vorwurf, dass Erziehungsratgeber keine wissenschaftliche Theorie (Theorien 3. Grades), sondern nur Rezeptologien (poietische Theorie und Praxis) enthalten, ergibt sich unter Bezug auf die vorgestellten Bezugstheorien von Weniger und Böhm folgendes Analyseraster, basierend auf folgenden beiden Fragestellungen:

Welche Arten von Theorien finden sich?

Theorien 1. Grades:

Menschenbild, Voreinstellung sowie der Zeitgeist, das zum Ausdruck kommende Familienbild, Vater- und Mutterbild, Frauen- und Männerbild sowie das Bild vom Kinde, die sich in Theorien 2. Grades ausdrücken, da Theorien 1. Grades ja nicht versprachlicht werden können

Theorien 2. Grades:

Erfahrungswissen, Spruchweisheiten, Erziehungsempfehlungen, -ratschlag im eigentlichen, explizit formulierten Sinne

Theorien 3. Grades:

Wissenschaftliches Wissen, Versatzstücke von wissenschaftlichen Theorien

Böhm selbst verweist bei Überlegungen zum Personbegriff mit Bezug auf Birgitta Fuchs auf „den Personbegriff Schleiermachers und damit zugleich ein Fundament der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (,indem sie schreibt, M.S.:) ,Es ist also bei Schleiermacher mindestens in dreifacher Hinsicht von Person die Rede (...): zum einen von der (...) selbstverantwortlichen Person des Erziehers, zum anderen von der durch freies, vernünftiges, welterschöpfendes Handeln ihre individuelle Eigentümlichkeit kreativ ausgestaltenden Person des Zöglings und schließlich vom Akt der Erziehung als ein prinzipiell dialogisches, das heißt durch Beispiele und Argumente überzeugenden, interpersonalen Vollzuges““ (Fuchs, Birgitta: Von der individuellen Eigentümlichkeit zur Person. Überlegungen im Anschluß an Schleiermacher. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 73 (1997), S. 226–237; zit. nach Böhm 1998, S. 298). Auch Henner entdeckt grundlegende Fragen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in denen der personalen Pädagogik wieder, konstatiert allerdings auch grundlegende Unterschiede, die sich aus dem Ansatzpunkt der jeweiligen Strömung ergeben: Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik bei der Konzeption einer Theorie der Erziehung von der Erziehungswirklichkeit ausgeht, setzt die personalistische Pädagogik bei den anthropologischen Grundannahmen zur Person an (Henner 1997, S. 566–568).

¹²⁷ Kritisches Nachdenken, Reflexion über Erziehung bezeichnet Böhm als Pädagogik (in Abgrenzung zum Erziehungsbegriff). Vgl. Kap. III.2.2.1

Welches Verständnis von Theorie und Praxis weisen Ratgeber auf?

1. Theorie

(bezieht sich auf alle Theoriegrade)

Poietisches Verständnis von Theorie:

Theorie als know-how, technologisches Wissen über Erziehung

Praktisches Verständnis von Theorie:

Theorie als kritische Reflexionshilfe, als Aufforderung zur eigenen Reflexion

2. Praxis

(Verständnis von Erziehung zeigt sich im Menschenbild, Bild vom Erzieher, Bild vom Kind, von Mutter, Vater, von Mann und Frau und im einfließenden Zeitgeist (Theorien 1. Grades), in den einzelnen Empfehlungen (Theorien 2. Grades) und in den herangezogenen Theorien 3. Grades – Verwobenheit!!)

Poietisches Verständnis von Praxis:

Erziehung als Machbarkeitspädagogik

Theorien 1. Grades: z.B. Erzieherbild: Erzieher als Gärtner¹²⁸ oder Rolleningenieur und entsprechendes Menschenbild, Bild vom Kind

¹²⁸ Noch einmal sei betont: Erziehung als reines Wachsenlassen oder als Vergesellschaftung versteht Böhm als „Machbarkeitspädagogik“, da das Kind einseitig gemäß den Normvorgaben der Gesellschaft oder der Natur (die ja letztlich wiederum der Mensch aufstellt, sie aber in der Behauptung, sie seien von Natur gegeben, ideologisch verklärt) „hergestellt“ wird, ohne Raum für tatsächliche individuelle, personbezogene Entwicklung zu lassen. Natur und Gesellschaft sind zwar wichtige und unabkömmliche Komponenten des Erziehungsprozesses, aber dennoch nur „Nebenschauplätze“, die durch die Erziehung zugunsten der Person dialektisch vermittelt werden müssen. Demnach weicht Böhm vom Mainstream der Auffassungen bzw. Bilder von Erziehung ab, in denen Wachsenlassen dem herstellenden Machen nicht untergeordnet, sondern gegenübergestellt wird. So unterscheidet Tremml (1991) zwischen Poiesis und Autopoiesis und stellt damit das Wachsenlassen, verstanden als organologischen Entfaltungsprozess, den er als Autopoiesis bezeichnet, da der Zögling selbst, seine Natur, die Selbstentfaltung Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln ist, dem Machen gegenüber. Tremml konstatiert aber auch, dass sowohl diesem „Naturalismus“ als auch dem „Technizismus“, wie er beide Varianten bezeichnet, Gemeinsames innewohnt: „beiden Lagern ist die quasisireliöse Sehnsucht nach einem Absoluten dort eigen, wo pädagogisches Handeln nicht auf Kontingenz, sondern auf Notwendigkeit zu gründen versucht wird. Unterschiedlich ist aber der Ort, an dem man die Notwendigkeit festmacht: einmal ist es der Educandus, das andere Mal der Educator, der notwendige Entwicklungsprozesse in Gang bringt. (...) In beiden Fällen aber wird das Wilde, Chaotische, und deshalb Angstmachende, unter Regeln gebracht, unter ein ‚allgemeines Gesetz‘ (...) Aber dieser Versuch dürfte vergeblich sein, denn die Sicherheit, die eine naturalistische und/oder technizistische Weltanschauung verspricht, entpuppt sich bei näherer Betrachtung als Scheinsicherheit, ihre Ordnung als Unterordnung und ihre Logik als Paradoxie“ (ebd., S. 350). Konkret bedeutet das für „eine Pädagogik des Wachsenlassens (...) das was wir als notwendige Natur des Menschen unterstellen, ist immer nur eine kontingente Bestimmung unseres Verhältnisses zur Natur. Jedes Naturverständnis des Menschen im Wandel seiner Geschichte ist ein Ausdruck seines eigenen Selbstverständnisses“ (ebd., S. 351). Logische Konsequenz für pädagogisches Handeln wäre demzufolge entweder „der völlige Verzicht auf Erziehungsmaßnahmen, seien sie nun ‚negativ‘ oder ‚positiv‘“ oder eben eine an der Natur ausgerichtete und damit geplante Erziehung; aber „auch ge-

Theorien 2. Grades: Rezepte, monokausale (wenn-dann) Erziehungsanweisungen, mythisierte, einseitige Orientierung an Natur oder Gesellschaft (z.B. Erziehungsbilder: Erziehung wird als reines Wachsenlassen oder Vergesellschaftung verstanden)

Theorien 3. Grades: z.B. Paradigmen, die normale und unnormale Entwicklung klassifizieren und aus denen falsche und richtige Erziehung resultiert; (v.a. psychologische und soziologische Theorien, die Reifung oder die Gesellschaft zur Norm erheben)

Praktisches Verständnis von Praxis:

Theorien 1. Grades: Erzieherbild: „Dialogpartner“; Vermittler im dialektischen Entwicklungsprozess, der beständig der Eigenreflexion und der Reflexion des kindlichen Verhaltens und Handelns bedarf; Menschenbild: vgl. Pestalozzis dialektisch-realistisches Menschenbild (Böhm: dialektische Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft mit dem Ziel der „Personwerdung“)

Theorien 2. Grades: Erziehung/Praxis als „Dialog“, verantwortliches Handeln, Reflexion bezogen auf Mündigkeit; dialektische Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft mit dem Ziel der „Personwerdung“; Einsicht in und Orientierung an diesem dialektischen Prozess; (Dialektik zwischen Führen und Wachsenlassen, vgl. Litt)

Folgende (Kap. III.2.5.) Fragestellungen sind im Grunde in dieser Hauptfragestellung bereits impliziert. Sie werden in Folge lediglich zur Verdeutlichung und aus Gründen der Explikation eigenständig aufgeführt.

plante Unterlassungen implizieren, wenngleich auch in Form einer negativen Semantik, technologisches Regelwissen. Im Extremfall kann (...) selbst eine im Gewande der Freiheit daherkommende Pädagogik rigide technologisch verplant sein“ (ebd., S. 351). Und mit dieser Auffassung ist Treml wieder ganz bei Böhm; und genau aus diesem Grund ist eine Pädagogik des Wachsenlassens für Böhm ebenso als „Machbarkeitspädagogik“ zu verstehen – und damit dem Poiesis-Begriff zuzuordnen. Böhms Erziehungsverständnis, das sich an der Person ausrichtet, negiert beide – für Böhm – in Reinform praktiziert als poetisch verstandene Erziehungsverständnisse nicht, sondern sieht Natur wie Gesellschaft, Wachsenlassen wie Führen, Zögling wie Erzieher in ihrer dialektischen Verschränkung, die der Erziehungsprozess zu achten, an der er sich auszurichten habe. Und die Ermöglichungsleistung der eigenständigen Vermittlung durch den Educandus sei die Aufgabe des Erziehers. Damit erinnert Böhm auch an Litts dialektische Verschränkung von „Führen und Wachsenlassen“ (1927). Das Herausreißen einer Komponente aus dem „gegensatzreichen Gefüge (...), innerhalb dessen es einzig seine Bestimmung erfüllen kann“ sowie die Abolutesetzung einer Komponente „hebt damit deren Sinn in Wahrheit auf“ (Litt 1949, S. 81). „In verantwortungsbewusstem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht – in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet – das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluß“ (ebd., S. 81/82).

2.5. Sich aus der Hauptfragestellung entwickelnde weiterführende Fragestellungen

2.5.1. Mündigkeit: Enthalten die untersuchten Ratgeber

Weiterentwicklungspotential für den Adressaten?

Mündigkeit?

„Seit der Aufklärung ist M. (Mündigkeit, M.S.) das grundsätzlichste und oberste Ziel der Erziehung (...) M., verstanden als die Fähigkeit des Menschen zu eigenständigem Denken und selbstverantwortlichem Handeln, ist Vermögen und Verpflichtung in einem. M. zeigt sich an einer kritischen Distanz (geistige Mündigkeit), aus der heraus denkend und gestaltend Verantwortung übernommen wird“ (Pädagogik-Lexikon, 1999, S. 378).

Diese mündige Person ist weder „herstellbar“ noch im Voraus „zu garantieren“, sondern ihre Entwicklung muss mit einer zum mündigen Denken und Handeln befähigenden Erziehung versucht werden anzuregen; sie ist über das gesamte Leben hinweg mittels von außen anregender Impulse als selbsttätiger Bildungsprozess weiterzuführen. Und diese Anregung sollen Erziehungsratgeber im Hinblick auf pädagogische Mündigkeit von Eltern (bzw. Erziehern im Allgemeinen) leisten. Ein Erziehungsratgeber mit dem Anspruch, Mündigkeit anzuregen, muss demnach zu Reflexion und Kritik auffordern; Situationen beispielhaft reflektieren, um so zu zeigen, dass und wie pädagogische Situationen individuell auf der Basis kritischer Reflexion entschieden werden müssen – insbesondere nur auf diesem Wege entschieden werden können (individuelle Entscheidung erfordert Reflexion und nicht Rezeptologie) – um darauf folgend situationsadäquat und verantwortlich handeln (erziehen) zu können. Dies zu vermitteln, Reflexion bzw. Weiterentwicklungspotential anzuregen, und dadurch Orientierung zu geben, ist Aufgabe eines ‘guten’, weil am Menschen als mündiges Wesen orientierten, pädagogischen Ratgebers.

Dieser Anspruch zeigt sich in Böhms Vorstellung von Erziehung: „Der Gedankengang dieses Buchs läuft auf ein Verständnis des Menschen als Person und auf eine Deutung der Erziehung als Praxis hinaus“ (Böhm 1995, S. 9), wobei Praxis als verantwortliches Handeln verstanden wird im Gegensatz zu einem technologischen Verständnis von Erziehung. „Im einen Fall (dem Modell der Praxis) erscheint der Mensch als Werk seiner selbst – Werk verstanden als Vollzug, den der Mensch handelnd selber zu leisten hat und der (...) nicht an ein Ende kommt, sondern sich durch das ganze menschliche Leben (qua Praxis) hindurchzieht, ein Vollzug, den die Erziehung allenfalls anregen, ermuntern und unterstützen, nicht aber eigenmächtig bewerkstelligen kann –; im anderen Fall (dem Modell der Poiesis) erscheint der Mensch als Werk der Erziehung – Werk hier verstanden als das eines professionellen und wissenschaftlich angeleiteten Einwirkens (...) als die Verarbeitung und Veredelung eines mehr oder weniger ungeschlachteten Rohstoffes, ein Produkt, das am Ende des Herstellungsprozesses dann auch abtaxiert und auf seine Verwendbarkeit (heute redet man dabei meist von „Qualifikation“) hin abgeschätzt werden kann“ (ebd. 1995, S. 70).

Es wird folglich deutlich: der erteilte Rat sollte sich am Mündigkeitspostulat orientieren. Nur dann, wenn der Ratgeber den Adressaten unter diesem Blickwinkel betrachtet, seinen Rat unter dieser Maxime postuliert, wird „Erziehung den Menschen (sowohl den Ratsuchenden, als auch den von dieser Art des Rats partizipierenden Educandus, M.S.) zu Selbststand, Selbstbestimmung und Mündigkeit verhelfen – mit anderen Worten: ihn zu

verantwortlichem „praktischen“ Handeln führen“ (Böhm 1982, S. 39/40). Pädagogische Ratgeber, bzw. darin erteilter Rat, der nicht an diesem Mündigkeitspostulat ausgerichtet ist, dient nicht dazu, das Weiterentwicklungspotential – ein zentrales Kriterium für lebenslange Bildungsprozesse, und damit für Mündigkeit als selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lebensaufgabe¹²⁹ – des Adressaten anzuregen, damit dieser auch künftig ohne den pädagogischen Ratgeber (der sich damit als Ziel jeglicher pädagogischer Einwirkung selbst überflüssig macht) situationsadäquat und mündig pädagogisch handeln kann. „(...) eine sich prinzipiell an der durch Vernunft, Freiheit und Sprache ausgezeichneten Person orientierende Pädagogik (zielt, M.S.) ,nicht nur auf den mündigen Zögling (...), sondern (fordert, M.S.) in ganz besonderer Weise den mündigen Erzieher ein““ (Böhm 1998, S. 298).

Erziehung und Nachdenken über Erziehung im „praktischen“ Sinne, finden unter dem Postulat der Mündigkeit statt und dienen letztlich dazu, Reflexion – und damit selbständige Weiterentwicklung bzw. Weiterentwicklungspotential beim Adressaten anzuregen. Der Ratgeber kann folglich als „Aktuierung“ des Prozesses „wachsender Dynamisierung und Orientierung“ mit dem Ziel des „bewussten und entschiedenen Handelns“, als „Aktuierung personaler Mündigkeit“ des Erziehers, verstanden werden, und diese „personale Mündigkeit“ erfordert „Freiheit“, „Selbstverantwortung“ und „eigene Gewissensentscheidung“; Rezepte udgl. befreien den Unmündigen von eigener Reflexion, Entscheidung und verantwortlichem Handeln, befördern aber nicht personale Mündigkeit, sondern verunmöglichen sie vielmehr.¹³⁰

Für die hier vorliegende Analyse bedeutet das in erster Linie: Je nachdem, ob Erziehung als Praxis oder Poiesis verstanden wird, gestaltet sich natürlich auch der erteilte Rat als Reflexionshilfe oder als technische Anleitung. Operieren die untersuchten Ratgeber überwiegend mit instrumentellen Theorien, erfolgt auch der daraus resultierende Erziehungsrat überwiegend poietisch. Erziehung ist somit (überwiegend) mechanistisch im Sinne rezeptologischer Anleitung.

Die Frage also, ob der jeweils untersuchte Ratgeber auf Mündigkeit abzielt und damit zusammenhängend eine Förderung des Weiterentwicklungspotentials des Adressaten in sich trägt, gründet auf der Prämisse, welches Verständnis von Theorie und Praxis der Ratgeber hat. Daher ist die Beantwortung dieser Grundfrage gleichsam Voraussetzung und Boden zur Bearbeitung der weiteren Frage. Hat der Ratgeber also ein (überwiegend) „praktisches“ Verständnis von Theorie und Praxis und trägt somit – das Weiterentwicklungspotential des Ratsuchenden anregend – dazu bei, Mündigkeit, und damit letztlich einen Bildungsprozess beim Adressaten, anzuregen?

¹²⁹ Vgl. hierzu Kants populären Aufsatz „Was ist Aufklärung?“, in der „Berlinischen Monatsschrift“ 1784 erschienen

¹³⁰ Vgl. Böhm 1983

2.5.2. Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Verlauf

der Bundesrepublik Deutschland:

Wie hat sich die pädagogische Ratgeberliteratur im Bezug auf das ihr immanente Weiterentwicklungspotential entwickelt?

Pädagogische Ratgeberliteratur – eingebunden in geschichtlich-gesellschaftliche Zusammenhänge – unterlag und unterliegt der Veränderung. Ratgeberautoren, selbst in einer bestimmten Zeit verhaftet und aus dieser heraus schreibend, 'spiegeln' ihre Epoche, ihre Vorstellungen von Erziehung, von Familie in ihren Büchern – oder grenzen sich bewusst davon ab.¹³¹ Damit tradieren und manifestieren sie gesellschaftliche, kulturelle Zusammenhänge und/oder versuchen, Veränderungen herbeizuführen.

Pädagogische Ratgeberliteratur ist also Ausdruck eines bestimmten Zeitgeistes, einer bestimmten Gesellschaft und einer politischen Ordnung. Mündigkeit hat nicht nur eine individuelle Komponente, sondern auch eine gesellschaftliche Komponente, indem Mündigkeit als unabdingbares Erfordernis einer demokratischen Gesellschaft nicht nur möglich, sondern unbedingt nötig ist. Ein demokratischer Staat erfordert demokratische, mündig denkende und handelnde Bürger. „Wenn denn die Natur unter dieser harten Hülle den Keim, für den sie am zärtlichsten sorgt, nämlich den Hang und Beruf zum freien Denken, ausgewickelt hat; so wirkt dieser allmählich zurück auf die Sinnesart des Volks (wodurch dieser der Freiheit zu handeln nach und nach fähiger wird)¹³² und endlich auch sogar auf die Grundsätze der Regierung, die es ihr selbst zuträglich findet, den Menschen, der nun mehr als Maschine ist, seiner Würde gemäß zu behandeln“ (Kant 1784/1974, S. 17).

Ein demokratisches Bewusstsein ist damit zentral an Aufklärung gebunden, die in einer praktischen Theorie und Praxis ihre Basis hat.

Geht man von der Annahme aus, dass die Bundesrepublik Deutschland im Verlauf ihrer politischen Entwicklung zunehmend ein demokratischeres Bewusstsein ausgebildet haben müsste, so wird in Anbetracht der Verbundenheit von pädagogischer Ratgeberliteratur, Zeitgeist, Gesellschaft und Politik folgende Frage interessant: Wie hat sich die pädagogische Ratgeberliteratur im Bezug auf das in ihr eventuell enthaltene Weiterentwicklungspotential für den Adressaten im Verlauf der BRD entwickelt?

3. Auswahlkriterien

Zunächst muss angeführt werden, dass die hier vorliegende Arbeit nur einen Ausschnitt untersuchen und keinesfalls den Anspruch auf Abgeschlossenheit erheben kann. Vielmehr will die Arbeit einen Anreiz für weitergehende Reflexionen geben. Eine explorative Studie muss dies letztlich auch nicht. Wichtig ist weiterhin, dass es sich bei dem hier vorliegenden Textmaterial keineswegs um Material handelt, das speziell für diese Fragestellung erhoben wurde und demnach auf die Fragestellung zugeschnitten ist. Vielmehr wird aus einem bereits vorhandenen Bestand eine auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezogene Auswahl getroffen.

¹³¹ Vgl. Schmid 2008; Höffer-Mehlmer 2003; Berg 1991

¹³² Vgl. Böhm's aufklärerische, reformpädagogische Vision: eine veränderte, nämlich personalistische Erziehung als Motor für eine menschenwürdigere Gesellschaft (vgl. 1995, S. 174/175).

Umso bedeutender sind folglich die Eingrenzung der Stichprobe (Festlegung des „Universums“) sowie die im Anschluss daran stattfindende Auswahl. „Aus der Forschungsfrage wird deutlich, aus welchem Universum die relevanten Texte auszuwählen sind“ (Mayntz 1969, S. 154). Untersucht werden demnach Erziehungsratgeber aus dem Zeitraum 1949 bis in die Gegenwart. Für die 40er Jahre wird aufgrund der engen Zeitspanne (1949–1950) nur ein, dafür ein aussagekräftiger¹³³, Ratgeber herangezogen. Da das „relevante Universum“ unheimlich groß ist, ist die Auswahl der Stichprobe innerhalb des Universums umso bedeutender. Auch hier gilt es, sich an der Fragestellung zu orientieren, damit die Auswahl der Ratgeber gleichsam aus der Fragestellung erwächst.

Die Analyse beschränkt sich auf Erziehungsratgeber¹³⁴ in Buchform. Die Einschränkung auf das Medium Buch ergibt sich durch die Orientierung an der Fragestellung: „jüngere“ Erziehungsratgeber, die sich im Internet, Fernsehen – speziell die „Super Nanny“ – darstellen, lassen keine Überprüfung seit 1949 zu.

Ein weiteres Auswahlkriterium könnte die Auflagenhöhe des Ratgebers sein. Ein grundlegendes Problem ist aber, dass es keine Bibliographie von Erziehungsratgebern als Grundlage der hier notwendigen Ratgeberauswahl für die Zeit von 1949 bis heute gibt, die 1. alle Ratgeber in diesem Zeitraum auflistet, um davon ausgehend auswählen zu können und 2. die Auflagenhöhe dann immer noch unbekannt ist. Es existiert keine einschlägige Bibliographie bzw. kein Gesamtüberblick (vgl. Kap. II.2.) von Erziehungsratgebern, was schließlich eine Recherche und Untersuchungen über dieses Genre insgesamt erschwert.¹³⁵ Der Grund hierfür liegt möglicherweise in der nahezu unübersehbaren Fülle an Ratgebern, die seit der Entwicklung dieses Literaturgenres entstanden sind, insbesondere seit Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts rasend ansteigt¹³⁶ und deren aufwändiger Systematisierung die wissenschaftliche Literatur sich seither nicht angenommen hat.

Versucht man das erste Problem der mangelnden Auflistung zu lösen, dann bereitet das vergleichsweise ‘alte’ Medium Buch bei der Recherche erhebliche Schwierigkeiten. In der Deutschen Nationalbibliothek, die Publikationen seit 1913 sammelt, sind Bücher erst seit 1969 abgabepflichtig¹³⁷, so dass eine Recherche für die Zeit vor 1969 in der Deutschen Nationalbibliographie keinesfalls gewährleistet, alle in einem bestimmten Zeitraum herausgegebenen Erziehungsratgeber bei entsprechender Recherche aufgelistet zu bekommen. Selbst bei Abgabepflicht vor 1969 ist aufgrund der Zuordnungsproblema-

¹³³ Das bedeutet: Er muss den übrigen Kriterien verstärkt Rechnung tragen. Besonders das Widerspiegeln des Zeitgeistes ist von Bedeutung.

¹³⁴ Die in Kap. I.2.2. aufgestellte Definition ist eine Sollensdefinition und als Auswahlkriterium nur bedingt geeignet, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich die untersuchten Ratgeber am Mündigkeitspostulat orientieren! Erziehungsratgeber sollen dieses, ob sie es tatsächlich tun, wird diese Arbeit ja erst noch untersuchen. Demnach gilt dieses Definitionskriterium hier nur eingeschränkt.

¹³⁵ Erste Ansätze (und demnach eine erste Orientierung) für die vorliegende Arbeit liefert Höffer-Mehlmers (2003) Untersuchung, indem er versucht, zeitgeschichtliche Kennzeichen des Wandlungsprozesses der Ratgeberliteratur in einer bestimmten Epoche herauszuarbeiten.

¹³⁶ Vgl. Höffer-Mehlmer 2003, S. 257

¹³⁷ Verleger müssen zwei Exemplare einer Neuerscheinung an die Deutsche Bibliothek abgeben; diese Pflicht ergibt sich aus der alleinig der Deutschen Bibliothek obliegenden Aufgabe, alle deutschen und deutschsprachigen Publikationen zu sammeln, zu archivieren und bibliographisch zu verzeichnen.

tik¹³⁸ keinesfalls Geschlossenheit in der Recherche gewährleistet. Aufgrund unterschiedlichster Zuordnung von Schlag- und Stichworten führt die Recherche zu jeweils unterschiedlichen Trefferzahlen. Unterschiedliche Ratgeberzahlen erscheinen bei unterschiedlichen Stichwörtern, und unklar bleibt, ob alle Stichwörter bzw. Suchmöglichkeiten ausgeschöpft und damit alle Ratgeber gefunden werden konnten.¹³⁹

Zum 2. Problem des Unwissens über die Auflagenhöhe: Von der Auflagenhöhe aus kann man eine Wirkung auf die Praxis zumindest vermuten – zumindest kann man annehmen, dass diese gekauften Bücher auch gelesen wurden. Demnach wäre es interessant, nachzuprüfen, ob die Auflagenstärke mit einem bestimmten Erziehungsverständnis korrespondiert. Doch auch bei der Auflagenhöhe muss eine entscheidende Schwierigkeit problematisiert werden: Die Recherche nach den auflagenstärksten Erziehungsratgebern eines Jahrzehnts seit 1949 ist – berücksichtigt man die bereits erwähnten Probleme der Recherche – nicht ohne weiteres über eine Suchmaske odgl. möglich, genauer: ist zwar theoretisch, realiter allerdings überhaupt nicht möglich. Zunächst müsste man alle Erziehungsratgeber eines Jahrzehnts recherchieren (vgl. bereits erwähnte Problematik der deutschen Nationalbibliographie), dann die jeweiligen Verlage anschreiben und sie um Auskunft über die Auflagenhöhe bitten, um so schließlich die beiden auflagenstärksten eines Jahrzehnts ausfindig zu machen. Abgesehen vom enormen Aufwand auf Seiten der Verlage, wozu nicht jeder Verlag ohne weiteres bereit ist, wie Nachfragen zeigten, stellen Auflagenzahlen die geheimsten Daten eines Verlags dar¹⁴⁰.

Eine solche Recherche wäre Aufgabe eines eigenständigen Projekts. Für die Fragestellung ist die Auflagenstärke jedoch weniger relevant. Die Auflagenstärke ist, wie gesagt nur unter dem Aspekt der Breitenwirksamkeit von Interesse. Doch: Wirkt sich die von

¹³⁸ Höffer-Mehlmer weist auf Probleme bei der Interpretation von Daten einer 1999 in der Deutschen Bibliothek in Frankfurt am Main durchgeführten Recherche hin. Ebd., S. 228

¹³⁹ Vgl. zur Schwierigkeit der Recherche auch: Höffer-Mehlmer 2005, S. 32/33

¹⁴⁰ Es gibt „renommierte“ Bestsellerlisten bspw. des SPIEGEL und des Börsenblatts für den deutschen Buchhandel. Ebenso erstellt media-control im Sinne der Marktforschung so genannte Hitlisten. Eine Anfrage bei media-control nach den beiden auflagenstärksten Erziehungsratgebern eines Jahrzehnts ergab folgende Antwort: „Es ist uns aus vertraglichen und treuhänderischen Gründen nicht gestattet unsere Verkaufszahlen an ‘Nicht-Verlagsangehörige’ weiterzugeben. Die Einsicht in Verkaufszahlen einzelner Titel ist nur Verlagen vorbehalten.“ (Mail vom 28.01.2008) Ähnlich die Auskunft des Börsenblatts: „Leider verfügt die Börsenblattredaktion über keine derartigen Zahlen.“ (Mail vom 25.01.2008). Ebenso eine Anfrage beim Spiegel: „Leider können wir Ihnen die gewünschten Auskünfte nicht geben. Die Dokumentation und Redaktion des SPIEGEL sammeln Daten und Dokumente nur für den eigenen Bedarf. Aus urheber- und datenschutzrechtlichen Gründen, aber auch, weil ihre Arbeitskapazität es nicht zulässt, können sie umfangreiche Auskünfte an Dritte nicht leisten.“ (Mail vom 28.01.2008). Ähnliches bei den Verlagen selbst. Und man könnte die Reihe noch beliebig fortsetzen. Darüber hinaus nimmt der SPIEGEL in diese Listen nur Titel auf, so gemäß einer weiteren Mail vom 03.02.2008 (mit Verweis auf die Internetseite (www.spiegel.de/kultur/literatur/0,1518,154585,00.html), aufgerufen am 12.02.2008), die bestimmten Kriterien entsprechen. So ist vor allem die „eigenschöpferische Leistung“ ein zentrales Kriterium, so dass u.a. Ratgeber von diesen Listen laut SPIEGEL ausgenommen sind. Es sei nur am Rande bemerkt, dass dabei unklar ist, weshalb ein Ratgeber keine eigenschöpferische Leistung darstelle. Vorurteil? Und ab wann ist für den SPIEGEL ein Werk ein Ratgeber, so dass er in den Listen keine Erwähnung mehr findet? Und v.a.: Um was handelt es sich bei diesem Buch (das sich in der Liste findet!), wenn nicht um einen Ratgeber: Eva-Maria Zurhorst/Wolfram Zurhorst: Liebe dich selbst und freu dich auf die nächste Krise (Platz 5), Stand: 12.02.2008?

der Auflagenhöhe abgeleitete Vermutung darüber, ob ein Ratgeber stark gelesen wurde oder nicht, auf die Frage nach dem im Werk enthaltenen Theoriegraden und Verständnis von Theorie und Praxis aus? Diese Fragen sind vielmehr an den Autor des Ratgebers gebunden, und nicht an seinen Leser. Und dieser Autor ist eingebunden in einen bestimmten Zeitgeist, der sich dann doch wiederum in den Theoriegraden und dem Verständnis von Theorie und Praxis widerspiegelt.

Entscheidender jedoch als die Tatsache, auflagenstark zu sein, ist folglich das Widerspiegeln des Zeitgeistes. Im Idealfall waren beide Kriterien gegeben (vgl. Haarer, Walenstein, Bueb, Saalfrank etc.). Der Analyse unterlagen stets die Original- bzw. Erstauflagen der Ratgeber. Ein wesentliches Selektionskriterium stellte angesichts der Frage III.2.5. und aufgrund eines der Hauptmerkmale von Erziehungsratgebern folglich die Verbundenheit zwischen Zeitgeist und Ratgeberliteratur dar. Letztlich ist eine Interdependenz von Erziehungsratgebern, Zeitgeist und einer gesellschaftlich-historischen Form von Familie für Erziehungsratgeber geradezu kennzeichnend.¹⁴¹ Ausgewählt werden folglich Ratgeber, die signifikant für „ihre“ Zeit sind. Dies stellt das bedeutsamste Auswahlkriterium dar.

Zudem soll die Arbeit sich auf Ratgeber beschränken, die einen allgemeinen Erziehungsrat geben wollen. Ratgeber, die sich auf bestimmte Altersphasen, Übergangsphasen (z.B. Schuleintritt) oder Erziehungsprobleme/Störungsbilder (ADS etc.) beschränken, sind für die vorliegende Analyse zu eng. Letztlich wäre es möglich, dass sich die jeweilige Eingrenzung auf beispielsweise die in ihnen vorfindbaren Theorietypen auswirkt; als potentiellen Störfaktor könnte man einen eventuellen Einfluss so nicht erkennen. Auf diese Weise könnte dieser bereits im Vorfeld ausgeschaltet werden (z.B. ADS-Ratgeber werden meist von Psychologen unter diesem Blickwinkel verfasst).

Ausgewählt werden sollen ferner Ratgeber, deren Autoren aus verschiedenen beruflichen Gruppen stammen und unterschiedlichen Geschlechtern angehören, um auch diese Variable konstant zu halten und nebenbei überprüfen zu können, ob evtl. mit einer bestimmten Professions- oder Geschlechtszugehörigkeit korrespondierend ein bestimmtes Verständnis von Theorie und Praxis korreliert. Variabilität in Profession und Disziplin ist v.a. deshalb wichtig, da in der vorliegenden Arbeit Erich Wenigers Konzeption insofern verändert bzw. erweitert wurde, als dass hinsichtlich der Theoriegrade von drei verschiedenen Wissensarten ausgegangen wird, die sich sowohl bei Praktikern und Wissenschaftlern finden lassen, jedoch – so die These – in unterschiedlicher Bewusstheit und Art. So wird angenommen, dass der Wissenschaftler sich seiner Theorien 1. Grades bewusster ist – diese sich demnach in seinem Ratgeber deutlicher finden lassen – als der Praktiker und sich der Wissenschaftler auch eher bewusst ist als der Praktiker, dass diese seinen Erziehungsrat beeinflussen bzw. er diese „gezielter einsetzt“ – nach Erich Weniger müsste sich der Theoretiker von diesen ja im wissenschaftlichen Prozess eher lösen können, um zu objektiveren Aussagen zu gelangen, was eine zumindest bedingte (die Versprachlichung ist ja gemäß Weniger kaum möglich, jedoch beim Theoretiker evtl. durch eine höhere Reflexionsebene eher möglich) Bewusstmachung voraussetzt.

¹⁴¹ Vgl. Schmid 2008

Abschließend gilt es nochmals zu betonen, dass die Analyse unter den gegebenen Umständen nur exemplarisch erfolgen kann. Die Anzahl der nach der Eingrenzung noch zur Verfügung stehenden Ratgeber wird auf zwei Ratgeber pro Jahrzehnt kontingentiert werden, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen. Idealerweise sollte es sich um einen „frühen“ und einen „späten“ Ratgeber des Jahrzehnts handeln. Ausgewählt werden

für die 40er:

Haarer, Johanna: Die Mutter und ihr erstes Kind. Nürnberg 1949

für die 50er:

Wallenstein, Anton: Kindheit und Jugend als Erziehungsaufgabe. Freiburg 1951

Graupner, Heinz: Das Elternbuch. Ein Schlüssel zur Kinderwelt. München 1955

für die 60er:

Zulliger, Hans: Elternschulung und Elterngeist. Stuttgart 1961

Stöhr, Johannes A.: Hört auf mit dem Erziehen – Gebt uns Kindern endlich eine Chance. München 1969

für die 70er:

Meves, Christa: Mut zum Erziehen. Erfahrungen aus der psychagogischen Praxis. Hamburg 1970

Dessai, Elisabeth: Kinderfreundliche Erziehung in der Dreizimmerwohnung. Ein unorthodoxer Ratgeber. Frankfurt am Main 1973

für die 80er:

Flitner, Andreas: Konrad sprach die Frau Mama (...) Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München 1982

v. Schoenebeck, Hubertus: Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München 1982

für die 90er:

Struck, Peter: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland. Berlin 1992

Rogge, Jan-Uwe: Kinder brauchen Grenzen. Reinbek bei Hamburg 1993

für die 2000er:

Bernhard, Bueb: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. München 2006

Saalfank, Katia: Die „Super Nanny“. Glückliche Kinder brauchen starke Eltern. München 2007

IV. Analyse

1. Die 40er Jahre ab Gründung der Bundesrepublik Deutschland

1.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur

Die Endvierziger brachten in Folge des Krieges für die 1949 gegründete Bundesrepublik Deutschland gravierende Umwälzungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen mit sich: wirtschaftlich, politisch, rechtlich und nicht zuletzt auch emotional für jeden Einzelnen. Die Familiensoziologin Rosemarie Nave-Herz bringt die Nachkriegssituation prägnant auf den Punkt:

„Die deutsche Nachkriegszeit war nicht nur gekennzeichnet durch die Zerstörung von Produktionsstätten und der Infrastruktur, durch eine katastrophale Ernährungslage, tendenzielle Tausch- und Naturalienwirtschaft, einen enormen disproportionalen demographischen Bevölkerungsaufbau, regionale Wanderungsbewegungen, sondern auch durch die Zerstörung von Wohnraum, der Wohnraumbewirtschaftung und durch eine besondere Wertschätzung des Familienlebens“ (dies. 1988, S. 65).

Vaterlosigkeit durch Tod oder Kriegsgefangenschaft zeichnete die meisten Familien aus, so dass nahezu die Hälfte der Familien nur noch aus einem Elternteil bestand (vgl. Rogge 1998, S. 145) und damit den Müttern die materielle und sozial-emotionale Versorgung der Familie (vgl. die sog. Trümmerfrauen) allein oblag. Die zentrale Aufgabe in der direkten Nachkriegszeit bestand vorrangig in der existentiellen Versorgung der Familie. Leben in Kellern, Ruinen oder Notbehelfen in den späten 40er Jahren reduzierten den Umgang mit Kindern auf eine hygienische Versorgung und die Befriedigung existenziellster Grundbedürfnisse. Beengte Wohnverhältnisse (0,6 Wohnungen pro Haushalt Ende der 40er Jahre, vgl. Rogge 1998, S. 145) und mangelnde/fehlende elterliche Sorge und Beschäftigung begünstigten sog. „Straßenkindheiten“: Spiel auf Straßen und Beteiligung beim ‘Klauen’ von Kohle oder Kartoffeln auf dem Feld, während die Mütter bei der Aufbauarbeit halfen (vgl. Sieder 1987). Ebenso nahmen die Scheidungszahlen zu. Viele Kriegsheimkehrer konnten sich im neukonstituierten familiären Gefüge nicht mehr zurechtfinden, sei es, dass ihr Platz bereits neu besetzt war, sei es dass sich die Partner fremd geworden waren.¹⁴² „Im öffentlichen Diskurs jener Zeit wurden die ‘unvollständigen Familien’ häufig als defizitär angesehen und Schäden für die Kinder wegen mangelnder Erziehung und fehlender Kontrolle befürchtet“ (Matthes 2009, S. 121).

¹⁴² Wolfgang Borcherts Drama „Draußen vor der Tür“, das 1947 in Hamburg uraufgeführt wurde, beschreibt – bereits durch seinen programmatischen Titel angedeutet – die Nachkriegszeit einschließlich ihrer psychosozialen Folgen deutlich.

Insgesamt fanden sich in dieser Zeit verschiedenste Lebensformen – das reale Familienleben der Nachkriegszeit entsprach damit weder strukturell noch emotional dem bürgerlichen Leitbild: heimatlos, vaterlos, nahrungslos, mutterzentriert – so die wesentlichsten Schlagworte zur Kennzeichnung familiären Zusammenlebens der Nachkriegszeit. Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb: Das Bedürfnis nach Emotionalität, Ordnung und Zuflucht in der und durch die Familie wurde aufgrund der belastenden Kriegsjahre für viele Menschen elementar an den Begriff von Familie gebunden (vgl. Sieder 1987, S. 213). „Man sehnte sich nach Lebenswerten, die einzulösen der Familie zugesprochen wurde“ (Nave-Herz 1988, S. 65).

Weiterhin regelte die traditionale Machtbalance den Umgang untereinander: Disziplin, Gehorsam und Unterordnung waren die geforderten Verhaltensweisen (vgl. Tornieporth 1998, S. 175) – allerdings konstatierten soziologische Nachkriegsstudien auch erste Änderungen bezüglich des väterlichen Autoritätsniveaus. Motor dieser Studien, und damit die Fokussierung von Familie, bildeten die Entnazifizierungspolitik und Reeducationbestrebungen (vgl. Führ 1998) und damit zusammenhängend die bereits in den 30er Jahren von der Frankfurter Schule eingeläutete Frage nach der Bedeutsamkeit der Familie für die Ausbildung eines autoritären Charakters des Einzelnen, die in einer Neustrukturierung der Familie und Demokratisierung der Familienerziehung gipfeln sollte¹⁴³. Interessant ist in diesem Kontext, dass im Zuge der Kontrolle der Massenmedien durch die Alliierten gerade die pädagogische Ratgeberliteratur keiner Zensur und Kontrolle unterworfen war, obwohl gerade hier von Einwirkungsmöglichkeiten auf den zwar fokussierten, allerdings schwer steuerbaren Bereich familialen Zusammenlebens ausgegangen werden kann.¹⁴⁴ In Folge wurden ideologisch gefärbte Ratgeber vom Markt genommen bzw. mussten überarbeitet werden, konnten dann aber bis auf den NS-ideologischen Gehalt ohne inhaltliche Änderungen wieder problemlos aufgelegt und vermarktet werden – Gehorsam, Pflichterfüllung, Unterordnung und Disziplin blieben auch in der Ratgeberliteratur die wichtigsten Erziehungsziele, Abrichtung ein propagiertes Erziehungsmittel.¹⁴⁵ Die inhaltliche Säuberung von NS-Inhalten ging auch mit einer völligen Tabuisierung dieser Zeit in den Ratgebern einher. Höffer-Mehlmer (2003, S. 214ff.) berichtet, dass es kennzeichnend für die Ratgeberliteratur gewesen sei, politische und soziale Themen der Nachkriegszeit (nach Möglichkeit) auszugrenzen, sich auf den Innenbereich zu konzentrieren und nach außen hin abzuschotten. Dies würde gewissermaßen mit dem aus den Nachkriegsstudien gezogenen Befund korrelieren: Hoffnung, Sehnsucht, Zuversicht und Stabilität in Verbindung zur Familie im Gegensatz und in Abgrenzung zur Situation der Gesamtgesellschaft. Restaurativ, politikabstinent und familiäres Leben mystifizierend sind Schlagwörter, die nicht nur die Nachkriegsgesellschaft, sondern auch die pädagogische Ratgeberliteratur kennzeichnen – der „neu“ aufgelegte Erziehungsratgeber von Johanna Haarer stellt insofern ein bezeichnendes Beispiel deutscher populärpädagogischer Nachkriegsgeschichte dar (vgl. III.1.2.). Insbesondere die ablehnende Haltung der Ju-

¹⁴³ Vgl. Höffer-Mehlmer 2003, S. 212

¹⁴⁴ Höffer-Mehlmer (2003) führt diesen Umstand auf die von der Erziehungskommission angesprochene „vornehme Zurückhaltung“ im Bezug auf den Intimbereich der Familie zurück (ders. S. 212/213).

¹⁴⁵ Vgl. hierzu Schmid 2008; Höffer-Mehlmer, S. 213ff.

gend gegenüber der Politik kommt in Nachkriegsstudien zahlreich zum Ausdruck und wird von Dudek (1995) neben den „Sozialisationserfahrungen im ‘Dritten Reich’ (...) (auf die, M.S.) Alltagserfordernisse und Folgen der durch den Krieg zerstörten materiellen und familiären Lebensverhältnisse“ (ders., S. 82) zurückgeführt. Diese dem Krieg folgende materielle und weltanschauliche Zerstörung drückte sich in einem tiefen Skeptizismus und einer Politikabstinenz aus, die in der Beschreibung einer 18-jährigen Schülerin deutlich zu Tage tritt: „Seit dem Umsturz im vorigen Frühjahr stürzt uns jungen Menschen eine Flut von Belehrungen, Besserungsvorschlägen, neuen Kunstformen, religiösen Anschauungen und politischen Bestrebungen entgegen. Ungeschützt sind wir dem Orkan preisgegeben, wer kann uns raten und helfen? Ich weiß es nicht. Ich bin mißtrauisch und skeptisch jedem Menschen gegenüber geworden. Wer garantiert denn dafür, daß nicht ähnliche Mächte wie die, die sich heute als gewissenlose Dämonen und schaudererregende Gewalten enthüllen, uns abermals in ihre Netze locken wollen? (...) Alles hat sich verkehrt! (...) Wo steckt der Sinn der Dinge? Und wo liegt der Lebenszweck? Inmitten dieser dunkelsten Fragen bin ich mir selbst zum Rätsel geworden“ (Stahl 1948, S. 77f.).

Infolgedessen stand den eben erwähnten soziologischen Nachkriegsstudien neben der Frage nach Stabilität respektive Desorganisation von Familie die Frage nach der Veränderung innerfamiliärer Strukturen durch Kriegsschicksale im Mittelpunkt. Herausgearbeitet wurde hierbei v.a., dass die Autorität des Vaters in Folge der weiblichen Zuständigkeit für die Familie tendenziell (und dabei keineswegs von den Frauen bewusst erkämpft) abnimmt; „allerdings wird auch immer über einen relativ hohen Anteil von Familien berichtet, in denen der Vater die absolute Führungsposition einnimmt“ (Schütze 2000, S. 25)¹⁴⁶.

Auch politische-rechtliche ‘Neuerungen’ bezogen sich auf das familiäre Patriarchat und zeigten ein ebenso ambivalentes Bild: Der Artikel 3 Absatz 2 des am 23. Mai 1949 verabschiedeten Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland liefert eine Stellungnahme zum grundsätzlichen Verhältnis von Mann und Frau in der Gesellschaft bzw. der staatlichen Ordnung, indem es den Gleichheitsartikel der Weimarer Verfassung von 1919 wieder aufnahm: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“. Die Aufnahme des Artikels ist Ergebnis einer politischen und öffentlichen Auseinandersetzung und des persönlichen Einsatzes der von Tornieporth so benannten „sozialdemokratischen ‘Mütter’“ des Grundgesetzes, insbesondere Elisabeth Selbert (SPD). (vgl. Tornieporth 1998, S. 163; ebenso Nave-Herz 1989, S. 61). Betrachtet man die gesetzliche Stellung der Frau in der Öffentlichkeit und auch in der Familie in den bis 1949 bzw. 1957 geltenden Gesetzen

¹⁴⁶ Wurzbacher konstatiert, dass in einem Großteil der von ihm untersuchten Familien nicht das alte „patriarchalische“ Familienbild vorherrschend ist, sondern durchaus von einem „vorwiegenden Einfluß von Leitbildern der Gleichrangigkeit“ (Wurzbacher 1968, S. 114) gesprochen werden kann (bei 109 von 150 Familien). Nicht ganz so deutlich erscheinen hier die Ergebnisse Baumerts und Hünningers, die 1954 insgesamt 387 Familien auf Dominanzstrukturen untersuchten und bei 104 Familien eine starke Dominanz des Vaters zu beobachten meinten, bei 99 Familien eine Orientierung auf Gleichrangigkeit hin und bei 184 Familien keine eindeutige Ausprägung in die eine oder andere Richtung zu finden vermochten. Schütze weist auch auf die in den bereits 1948 erschienenen amerikanischen Studien von Bertram Schaffner („Fatherland. A Study of Authoritarianism in the German Family“) und Rodnick herrschende Uneinigkeit im Bezug auf die in der Familie vorfindbare väterliche Autorität hin (vgl. Schütze 2000, S. 24/25).

genauer, finden sich hier eindeutige (bürgerliche) Rollenzuschreibungen und strukturelle Vorgaben. Das Bürgerliche Gesetzbuch von 1900 legt beispielsweise die Entscheidungsverantwortung in der Familie wie folgt fest: „Dem Manne steht die Entscheidung in allen das gemeinschaftl. eheliche Leben betreffenden Angelegenheiten zu; er bestimmt insbesondere Wohnort und Wohnung. Die Frau ist nicht verpflichtet, der Entscheidung des Mannes Folge zu leisten, wenn sich die Entscheidung als Missbrauch seines Rechtes darstellt“ (BGB 1900, §1354). Ebenso findet sich eine gesetzliche Regelung, die die Frau explizit auf den Innenbereich der Familie verweist. „Die Frau ist, unbeschadet der Vorschriften des §1354, berechtigt und verpflichtet, das gemeinschaftliche Hauswesen zu leiten. Zu Arbeiten im Hauswesen und im Geschäfte des Mannes ist die Frau verpflichtet, soweit eine solche Tätigkeit nach den Verhältnissen, in denen die Ehegatten leben, üblich ist“ (BGB 1900, §1356). Diese Gesetze wurden nun durch den im Grundgesetz formulierten Artikel 3 Absatz 2 grundsätzlich in Frage gestellt, jedoch nicht vollständig außer Kraft gesetzt. „So blieb allein die Ehefrau verpflichtet zur Kindererziehung und Haushaltsführung (...). Wurde einerseits die verheiratete Frau auf ihre Mutterrolle festgelegt, so wurde andererseits die unverheiratete Mutter diskriminiert. (...) Die wichtigste Funktion der Ehe wurde allgemein in der Zeugung des Nachwuchses gesehen“ (vgl. Tornieporth 1998, S. 163). Auf rechtlicher Ebene bestanden nach der Verabschiedung des Grundgesetzes 1949 eine Reihe der dem Artikel 3 Absatz 2 entgegenstehenden Regelungen weiter¹⁴⁷. Auffallend ist in der Analyse der Entwicklung der Familie im Spiegel von Politik und Recht die zunächst enge wechselseitige Verzahnung von bürgerlichem Familienleitbild, politischer Willensbildung und rechtlicher Fixierung, die sich erst ab den 1970er Jahren zugunsten einer verstärkten Ausrichtung an den tatsächlichen gesellschaftlichen Realitäten der Familien in der BRD verändert (in ihrer Bewertung jedoch in Abhängigkeit der politischen Couleure der jeweiligen Bundesregierung bestehen bleibt). Tornieporth führt die misslungene „Anpassung des Ehe- und Familienrechts an die sozioökonomischen Verhältnisse in der Ära Adenauer (...) (auf den, M.S.) großen Einfluß konservativer und klerikaler Gruppen“ (ebd., S. 163) zurück. „So lange die CDU die politisch-parlamentarische Macht verwaltete, wurden die Frauen aus dem öffentlichen Leben verdrängt und auf ihre Familienrolle verwiesen. Noch Ende der fünfziger Jahre galt Mütterarbeit als ‘Schandfleck’, ‘Schlüsselkinder’ wurden in die Kategorie ‘Kinder aus gestörten Ehen’ eingereiht. Der Kindergarten – Voraussetzung für die Erwerbstätigkeit von jungen Müttern – wurde als ‘Indoktrinations-Institut à la DDR’ (...) abgelehnt“ (ebd., S. 163).

Eng verbunden mit der Fokussierung der Familie seitens der Politik entwickelte sich (wie bereits angesprochen) auch ein wissenschaftliches (v.a. soziologisches) Interesse an Struktur- und Beziehungszusammenhängen von Familie. War man sich bezüglich eines innerfamiliären Wandels einig – auch wenn über Gestalt und Ausmaß dieses Wandels Uneinigkeit herrschte –, wurde die Frage um Desorganisation der Familie je nach heran-gezogenem Indikator von den Familiensoziologen der Nachkriegszeit unterschiedlich beantwortet. So diagnostiziert Adorno in der von ihm verfassten Einleitung zur Untersuchung von Baumert (1954) den Verfall der bürgerlichen Familie: „Die Analyse der inne-

¹⁴⁷ Vgl. hierzu Tornieporth 1998, S. 163ff.

ren Familienstruktur (...) weist die Schwächung der Vormachtposition des Vaters in allen Schichten nach. Familien, deren Merkmale auf gleichen Rang der Mitglieder hindeuten, lassen sich gewiss von solchen mit autoritärer Struktur unterscheiden. Selbst dort jedoch, wo die männliche Autorität ungefragt anerkannt oder wenigstens unter Zwang angenommen wird, ähnelt sie nur noch selten der, die der Vater in der bürgerlich-patriarchalen Gesellschaft innehatte“. Die Auflösung der Autorität „trägt entscheidend zu der der Familie bei“ (Baumert/Hünig 1954). Völlig anders in Schelskys Studie (1953): hier findet man hohen innerfamilialen Zusammenhalt als Gradmesser für die Stabilität der Familie; das Schwinden der väterlichen Autorität zur Begründung der Desinstitutionalisierung von Familie sei allein deshalb abzulehnen, weil die väterliche Autorität bereits um die Jahrhundertwende (im Zuge der Jugendbewegung) zu schwinden begann und demnach als Indikator unaussagekräftig sei. „Ehe und Familie wurden im Zusammenbruch der staatlichen und wirtschaftlichen Ordnung und in der unmittelbaren Gefährdung, der jeder einzelne ausgesetzt war, als der natürliche Halt und Schutz empfunden und ihr Bestand als letzte menschliche Sicherheit erlebt“ (Schelsky 1953, S. 63). Das würde bedeuten, dass sich im Zuge der Nachkriegszeit eine verstärkte Orientierung der Familien auf den eigenen Innenbereich durchsetzte¹⁴⁸, und zwar zunächst unabhängig davon, in welcher Form diese Familien bestanden, ob verwitwet, durch Gefangenschaft getrennt, durch Kriegsversehrtheit beeinträchtigt usw. Waren nun die Nachkriegsfolgen für eine lineare und direkte Begründung von Verfallsklagen im Bezug auf die Institution Familie nicht aussagekräftig bzw. monokausal und undifferenziert, so verliert dieser innerfamiliäre Wandel den Verfallsdiagnosen als Bindeglied erneut Schubkraft. Letztlich bleibt festzuhalten: monokausale Ursachenzuschreibungen haben zur Begründung von Verfallsdiskursen keinen Aussagewert. Und so sollte sich in der Folge (insbesondere den 60er Jahren) zeigen, dass die Familie stabiler war als angenommen – vielleicht gerade auch in vermeintlich als Krise deklarierten Zeiten.

1.2. Explikation der Ratgeberauswahl

Für die Endvierziger ist der Erziehungsratgeber „Die Mutter und ihr erstes Kind“ von Johanna Haarer bezeichnend. Dieser Ratgeber wird zurecht von Höffer-Mehlmer als „der wohl erfolgreichste Ratgeber der ersten Jahrhunderthälfte“ (ders., S. 255) bezeichnet. Johanna Haarer galt als die Ratgeberautorin der NS-Zeit, da ihre Ratgeber, abgesehen von der enormen Auflagenhöhe, die sie erreichten, Vorbild für viele andere NS-Ratgeber darstellten. 1934 erstmals erschienen unter dem Titel „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“, wurde der Ratgeber ab 1951 bis 1987 im Münchner Gerber Verlag immer wieder (neu) aufgelegt und erreichte eine Gesamtauflage von 1,2 Millionen Exemplaren. Die erste Auflage nach Kriegsende wurde um seinen einschlägigen NS-ideologischen Gehalt bereinigt und erschien so ab 1949 unter dem bekannten Titel „Die Mutter und ihr erstes Kind“ im Nürnberger Lätare Verlag¹⁴⁹ – diese Auflage entspricht

¹⁴⁸ Vgl. hierzu auch Schütze 1988, S. 96ff.

¹⁴⁹ Der Lehmann-Verlag verlor aufgrund des Verlagsverbotes der US-amerikanischen Besatzungstruppen seine Vertraglizenz: Vgl. auch Dill 1999, S. 39.

also im Wesentlichen der Originalausgabe.¹⁵⁰ Es ist anzunehmen, dass die vor und während des 2. Weltkrieges gekauften Haarer-Ratgeber mit Kriegsende nicht aus dem Bücherregal von Familien entfernt wurden: mag der Grund darin liegen, dass der NS-ideologische Gehalt dieses beliebten und verbreiteten Ratgebers nach Kriegsende in manchen Familien nicht sofort negativ etikettiert wurde, da der Ratgeber sich angesichts der in pfliegerischen und erzieherischen Belangen lange Zeit unerfahrenen Bevölkerung als bereits nützlich und hilfreich erwiesen hatte. Man könnte ihn auch als typischen Erziehungsratgeber der Endvierziger bezeichnen: Wiederauflage eines bereits in der NS-Zeit aufgelegten Ratgebers; kein Eingehen auf die Nachkriegszeit und die im Zuge der Nachkriegszeit entstandene Familiensituation und -konstellation; kein Thematisieren der NS-Zeit. Dies ist ein Grund dafür, ihn als bezeichnenden Ratgeber der Endvierziger heranzuziehen. Und er spiegelt zum zweiten eine besondere Begebenheit dieser Zeit wider: Die Gründung eines demokratischen Staates bei – wenn überhaupt – oberflächlicher Auseinandersetzung (z.B. ‘Bereinigung’) der NS-Vergangenheit. Untersucht wird also die erste Nachkriegsauflage des 1934 erstmals erschienenen Erziehungsratgebers „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“.

1.3. Johanna Haarer: Die Mutter und ihr erstes Kind. Nürnberg 1949

1.3.1. Angaben zur Autorin und Kurzvorstellung des Ratgebers

Johanna Haarer¹⁵¹, Tochter von Alois und Anna Barsch, wurde am 3. Oktober 1900 in Tetschen-Bodenbach, ehemals Böhmen, geboren. Nach dem Besuch der Volksschule (1906–1914), arbeitete sie zunächst im elterlichen Papierwarenladen – über ihr Verhältnis zu ihren Eltern ist ebenso wenig bekannt wie über (früh-)kindliche Erfahrungen und Erlebnisse Haarers. Gegen den Wunsch ihrer Eltern entschloss sie sich schließlich, Medizin zu studieren; das erforderliche Abitur erwarb sie 1918 am Landerziehungsheim Haubinda in der Rhön; das Studium der Medizin absolvierte sie in Göttingen und München. Die in der Studienzeit mit dem Kommilitonen Helmut Weese 1924 geschlossene Ehe wurde nach vier Jahren wieder geschieden. 1926 wurde Haarer promoviert; im selben Jahr erhielt sie auch ihre Approbation.

Bis zur Geburt ihrer Zwillinge, welche aus der 1932 geschlossenen Ehe mit ihrem Münchner Klinikkollegen Dr. Otto Friedrich Haarer hervorgingen und welchen später drei weitere Kinder folgten, war Johanna Haarer praktizierende Fachärztin für Lungenkrankheiten¹⁵². In der Zeit nach der Niederkunft schrieb sie mehrere Zeitungsartikel zu Schwangerschaft, Geburt und Säuglingspflege, durch welche der Münchner Verleger Julius Friedrich Lehmann¹⁵³ auf sie aufmerksam wurde. Er war maßgeblicher Initiator

¹⁵⁰ Vgl. zu den inhaltlichen Änderungen der Haarer-Bücher den exemplarischen Überblick bei Schmid 2008, S. 135ff.

¹⁵¹ Vgl. zu folgendem Abschnitt: Blumensberger 2000, S. 263; Berger 2005, S. 27; Benz 1988, S. 144–163, Berger 2009

¹⁵² Damit steht ihr Ratgeber auch in der Tradition des von Ärzten verfassten „Ratgeberstrangs“: Vgl. Berg 1991, S. 714

¹⁵³ Julius Friedrich Lehmann (1864–1935) war Anhänger des Nationalsozialismus. Er förderte vor allem Schriften über Rassenhygiene, war als Mitglied und Finanzier der Thule-Gesellschaft an der finanziellen Unterstützung der NSDAP beteiligt und mit Hitler befreundet. Vgl. Dill 1999, S. 90ff.

des von Haarer verfassten und 1934 (im Münchner Carl Gerber Verlag) erschienenen Ratgebers „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“. Seit 1936 erschien der Ratgeber im Lehmann Verlag und erreichte bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges eine Auflagenhöhe von ca. 500000 Stück. Empfehlungen durch den „Völkischen Beobachter“, in welchem Haarer ebenfalls gelegentlich Artikel veröffentlichte, und die Tatsache, dass der Ratgeber in den Reichsmutterschulungskursen der NS-Frauenschaft als Grundlage diente, an welchen ungefähr drei Millionen Frauen teilnahmen, dürften eine große Rolle für die Verbreitung des Buches gespielt haben.

Dennoch: Auch nach Kriegsende wurde das Buch (zuerst im Nürnberger Lätare Verlag, ab 1951 im Münchner Gerber Verlag) unter dem Titel „Die Mutter und ihr erstes Kind“ immer wieder (neu) aufgelegt und erreichte bis zur letzten Auflage (1987) eine Gesamtauflage von 1,2 Millionen.¹⁵⁴ Die Tochter von Johanna Haarer, Dr. Anna Hutzel, wurde Mitherausgeberin; die Autorin rückte zunehmend in den Hintergrund¹⁵⁵. Ein Bestseller wurde auch ihr Fortsetzungsbuch „Unsere kleinen Kinder“, welches erstmals 1936 im Lehmann Verlag (1940 bereits in der 6. Auflage) erschien und von 1945 bis 1972 (letzte Auflage nach Recherche der Verfasserin) vom Gerber Verlag aufgelegt wurde.

1937 wurde Johanna Haarer Mitglied der NSDAP, sie war kurzzeitig „Gausachbearbeiterin für rassenpolitische Fragen“ der NS-Frauenschaft sowie im „Hilfswerk Mutter und Kind“ und der NSV tätig, sie unterrichtete von 1938 bis 1939 am Kindergärtnerinnenseminar der Stadt München und gab ihre Bücher „Säuglingspflege für junge Mädchen. Unterrichtsbuch für Schulen“ (1937; 9. Auflage 1964) und „Mutterschaft und Familienpflege im neuen Reich“ (1937) heraus.

Auf Drängen der NS-Frauenschaft – so Frau Hutzel – verfasste ihre Mutter 1939 das im Lehmann Verlag erschienene Vorlesebuch „Mutter, erzähl von Adolf Hitler“ (1941 bereits in 4. Auflage). Dieses Buch diente der Indoktrination und ideologischen Vorbereitung auf Hitlerjugend und BDM (vgl. Berger 2005, S. 27).

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges verbrachte Johanna Haarer ein Jahr in verschiedenen amerikanischen Internierungslagern. Dieser Umstand führte nach Auffassung der Tochter zu einer Depression und schließlich zu Suizid des 1946 aus dem Krieg heimgekehrten Ehemannes. Interessant ist, dass die Tochter in einem Interview mit Susanne Blumensberger ihre Mutter einerseits zu schützen, ihr Verhalten im Nationalsozialismus zu begründen und zu entschuldigen versucht¹⁵⁶, andererseits aber zugeben muss, dass mit ihrer Mutter, die ihre Meinung über die NS-Zeit nicht revidierte, keine Auseinandersetzung über die NS-Zeit möglich gewesen wäre und „sie und ihr Zwilling Bruder (...) das Modell für Haarers Bücher gewesen (sein, M.S.), ihre Kindheit schlimm gewesen (wäre, M. S.). Probleme habe ihre Mutter immer mit Gewalt zu lösen versucht, Gefühle habe es keine gegeben, die Vergangenheit sei totgeschwiegen worden und sie habe in einem politischen Vakuum gelebt und zahlreiche Kämpfe mit ihrer Mutter austragen müssen“ (Blumensberger 2000, S. 264).

¹⁵⁴ Vgl. auch Dill 1999, S. 39

¹⁵⁵ Dies sei laut Dr. Hutzel ein Wunsch von Mutter und Verleger gewesen.

¹⁵⁶ Beispielsweise bittet sie Frau Blumensberger, das Buch „Mutter, erzähl von Adolf Hitler!“ „nicht überzubewerten, es sei nur ein ‘Büchlein’ mit einer niedrigen Auflage gewesen, andere Publikationen ihrer Mutter seien viel wichtiger“. Vgl. Blumensberger 2000, S. 264

Nach der Inhaftierung war Johanna Haarer als Lungenfachärztin in verschiedenen Gesundheitsämtern tätig (ihr war die Approbation entzogen worden) und veröffentlichte noch einige Bücher, wie „Gesund und schön durchs Leben gehen“ (1952) oder „Die Welt des Arztes. Ein medizinisches Buch für Ausländer“ (1957, 1962). (vgl. ebd., S. 266). Am 30. April 1988 starb sie in München.

Der untersuchte Ratgeber umfasst 269 Seiten und enthält in seinen insgesamt acht Kapiteln neben erzieherischen Empfehlungen Ausführungen zur Schwangerschaft, wie auch Kapitel über die Entbindung, das Wochenbett, pflegerische Anweisungen und „die Aussteuer für das Kind“. Dabei werden der Mutter insbesondere Strick- und Nähanleitungen in einfacher und verständlicher Form an die Hand gegeben. Denn effiziente Haushaltung und Überlebenssicherung der Familie als Ausdruck der ‘bürgerlichen’ Mutterrolle findet sich bereits in der Originalausgabe – allerdings in seiner pathetisch überhöhten Form zur Festigung der NS-Ideologie – und zieht sich bis in die erste Nachkriegsausgabe mit der den Ratgeber umspannenden Proklamation der mütterlichen Pflicht der Gesunderhaltung der Familie, insbesondere des Säuglings, durch. Der in Haarer’s Ratgeber vorfindbare bürgerliche Wertekanon wurde in der NS-Zeit zur Erreichung ideologischer Zwecke ‘lediglich’ ins Extreme pervertiert, aber keine typisch neue NS-Erziehung erschaffen¹⁵⁷ – und auch in der Nachkriegszeit nach alleinigem Abstreifen der NS-Extrema von Haarer im Kern zunächst weitergeführt¹⁵⁸. Bis auf kleinere Einschübe, die allerdings die Zeit vor 1945 gänzlich und die Lebens- und Versorgungssituation der Nachkriegszeit (vgl. z.B. Haarer 1949, S. 22) nahezu unerwähnt lassen, findet der Leser keine grundlegende Zäsur in der Erziehung und Pflege. Tradition im Ratschlag, Streichung einschlägiger NS-Passagen und Negation der NS-Zeit bei gleichzeitiger Konzentration auf den Innenbereich Familie stellte die ‘klassische’ Situation der Ratgeberliteratur der Nachkriegszeit dar (vgl. Höffer-Mehlmer 2003).

Die Auseinandersetzung mit der in der NS-Zeit erfolgten Säuglings- und Kleinkinderpädagogik wurde lange Zeit völlig vernachlässigt und weist noch immer einen immensen Forschungsbedarf auf. Sigrid Chamberlains Untersuchung „Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ (1998) stellt die erste umfassende Auseinandersetzung¹⁵⁹ mit der Säuglingspflege und Kleinkinderpädagogik in der NS-Zeit dar; ihre Studie basiert auf den beiden¹⁶⁰ Erziehungsratgebern von Johanna Haarer. Darin besteht trotz aller Kritik¹⁶¹ zugleich die nicht abzusprechende Würdigung dieser Arbeit: ein lange Zeit tabui-

¹⁵⁷ Vgl. zu Kontinuität und Diskontinuität: Dill 1999; Schmid 2008

¹⁵⁸ Vgl. Schmid 2008, S. 114ff; 135ff.

¹⁵⁹ Zu erwähnen sind noch die anregenden und äußerst interessanten, allerdings knappen Artikel von Ute Benz (1988, 1991) sowie die äußerst lesenswerte Untersuchung von Gregor Dill (1999): Seine Untersuchung „Nationalsozialistische Säuglingspflege. Eine frühe Erziehung zum Massenmenschen“ prüft nicht die von Chamberlain unterstellten Auswirkungen, sondern grundlegend die Potentialität einer NS-Säuglingspflege und Kleinkindererziehung.

¹⁶⁰ „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ und „Unsere kleinen Kinder“

¹⁶¹ Vgl. z.B. Ahrbeck (2004): Die Ursache der gegenwärtig vorfindbaren mangelhaften, teils vollständig verweigerten Übernahme elterlicher Verantwortung und Erziehungspflichten ist – so seine These – in der ungenügenden Vergangenheitsbewältigung zu sehen. In diesem Zusammenhang setzt er sich mit der Erziehung in der NS-Zeit auseinander – genauer: mit der Untersuchung Sigrid Chamberlains. Ohne jener ihren Wert und Verdienst abzusprechen, provoziert diese Untersuchung Ahrbeck zur Folge dennoch deutliche Kritik. Meine Auseinandersetzung mit der Kritik von Ahrbeck ist zu finden in: Schmid 2008

siertes und nicht beachtetes Thema der Aufmerksamkeit und Notwendigkeit wissenschaftlicher Bearbeitung und Aufarbeitung zugänglich und bewusst zu machen. Ihre Untersuchung fußt auf der provokanten These einer bewussten und geplanten NS-Säuglingspflege und -Kleinkindererziehung in Form einer „Erziehung durch Bindungslosigkeit zu Bindungsunfähigkeit“ (Chamberlain 1998, S. 11), die der Vorbereitung einer reibungslosen Eingliederung in das NS-System und deren Erziehungsorgane diene. Die Folgen dieser Säuglingspflege und Kleinkindererziehung hätten – so die These – noch nach 1945 fortgewirkt.

1.3.2. Analyseergebnisse

Die in diesem Ratgeber vorfindbare Konzentration auf medizinisch-hygienische Aspekte – ein Blick ins Inhaltsverzeichnis verdeutlicht, dass mehr als Zweidrittel, genauer 253 Seiten, des Ratgebers sich diesem Aspekt annehmen, während Erziehung explizit und namentlich gekennzeichnet nur ca. 7 Seiten Raum („Erziehung zur Sauberkeit“, „Erziehung des Kindes“) einnimmt – dürfte neben der wachsenden Bedeutsamkeit der Erziehung beim älteren Säugling (zweite Hälfte des ersten Lebensjahres) gegenüber der Pflege zum einen der Profession Haarers geschuldet sein, zum anderen der teils mangelnden Aufgeklärtheit der Bevölkerung in pflegerischen Aspekten und der damit korrelierenden, lange Zeit vorherrschenden hohen Säuglings- und Muttersterblichkeit. Man bedenke: die Originalausgabe stammt von 1934; das Bestreben der Reduktion der Sterblichkeitsrate durch Aufklärung war in dieser Zeit noch ein zentrales Anliegen. Allerdings sind auch zeitbedingte Charakteristika der Nachkriegsära Gegenstand aufklärerischer Bemühungen in Haarers Ratgeber. Zum Beispiel betont sie mit Nachdruck, dass die erhöhte Lebensmittelzuweisung für Schwangere auch tatsächlich für die Deckung des Bedarfs der werdenden Mutter und nicht für die übrigen Familienmitglieder oder den Mann verwendet werden solle (vgl. Haarer 1949, S. 14). Die patriarchalische Geschlechterbeziehung, wie sie realiter (aufgrund des Fehlens von Männern und der Existenz sog. Trümmerfrauen) keineswegs mehr ungebrochen gegeben war, bleibt dennoch als Bild im Ratgeber erhalten (Theorien 1. Grades).

Ferner ist professionsbedingt für jene von Ärzten verfassten Ratgeber die Konzentration auf körperliche Aspekte charakteristisch (vgl. Berg 1991, S. 714). Überdies muss zum Verständnis dieser Fokussierung auf medizinische Aspekte erläutert werden, dass Johanna Haarer mit der Art der Pflege immer auch erzieherische Einwirkungen verknüpft, die „unmittelbar nach der Geburt zu beginnen“ haben (Haarer 1949, S. 93).¹⁶² So besitzt beispielsweise die von Haarer immer wieder mit Nachdruck proklamierte Trennung von Mutter und Kind von Geburt an (Ausnahme: Stillen und Versorgung), nicht nur protektiven Charakter für das Kind (z.B. Fernhalten von Krankheitserregern und Gewährleisten von Ruhe) und die anderen Familienmitglieder („mannigfache Störungen“ durch den schreienden Säugling, vgl. ebd. S.41), sondern auch „außerordentliche erzieherische Vorteile“ (ebd., S. 93). „Die ganze Familie sollte sich von vorneherein daran gewöhnen, sich nicht ohne Anlaß mit dem Kinde abzugeben“, denn die Isolation des Kindes, das „gefüttert, gebadet und trockengelegt, im übrigen aber vollkommen in Ruhe gelassen“

¹⁶² Zu Haarers Auffassung von Mütterlichkeit und Pflege in der Erstauflage des Haarer-Ratgebers vgl. einschlägige Kapitel in Schmid 2008, S. 151ff.

(ebd., S. 153) werden solle, habe insofern erzieherische Wirkung, als dass sie der „Tyrannei“ des Säuglings durch Schreien vorbeuge (vgl. ebd., S. 158).

Haarer bezeichnet zwar das Schreien des Säuglings als einzige Ausdrucksmöglichkeit und fordert dazu auf, den Grund des Schreiens zu prüfen, lässt allerdings bei der Nennung der Gründe für das Schreien das potentielle Bedürfnis des Säuglings nach Nähe, Geborgenheit, Zuwendung und Liebe der Eltern unbeachtet (vgl. ebd., S. 154ff.)¹⁶³, mehr noch: „Das Kind begreift unglaublich rasch, daß es nur zu schreien braucht, um eine mitleidige Seele herbeizurufen und Gegenstand solcher Fürsorge zu werden. Nach kurzer Zeit fordert es diese Beschäftigung mit ihm als ein Recht (...) und der kleine, aber unerbittliche Haustyrann ist fertig“ (ebd., S. 158). Diese, für Haarers Erziehungsmaxime zweifelsohne markanten Passagen (sie hielten sich seit der Erstauflage unverändert und bringen den Kern der Haarer'schen Erziehung anschaulich auf den Punkt: Erziehung zu Unterordnung und absolutem Gehorsam mittels Disziplinierung und emotionaler und dialogischer Isolation) zum Thema Säuglingspflege geben exemplarisch nicht nur einen ersten Einblick in Haarers Erziehungsregeln (Theorien 2. Grades), sondern auch in ihr Säuglings- und Mutterbild (Theorien 1. Grades) und das Verhältnis beider Theoriearten zueinander.

Daher konzentriert sich die Analyse auf einschlägige Passagen und Kapitel zur Pflege, in denen Aussagen zum Säuglings- und Mutterbild sowie erzieherische Intentionen deutlich werden sowie die beiden expliziten Abschnitte zur Erziehung des Säuglings; jene Kapitel, die sich mit der Zeit vor der Geburt, insbesondere mit Näh- und Strickanleitungen sowie der Ausstattung für das Kind beschäftigen, werden aufgrund mangelnder Aussagekraft vernachlässigt.

Welche Theoriearten finden sich nun in Johanna Haarers Ratgeber und welche Vorstellung von Theorie und Praxis hat sie?

Die Theorien 1. Grades nehmen häufig den Charakter eines ideologischen Überbaus (vgl. Weniger) an. Dies sei am Beispiel des Mutterbildes expliziert:

Während dem Mann in Haarers Ratgeber keinerlei pflegerische oder erzieherische Aufgaben zugesprochen werden (er wird bis auf einige wenige Stellen, in denen er in 'gutbürgerlicher' Manier beispielsweise als „der Mann (...) (beschrieben wird, M.S.), der immer mittags oder abends nach Hause kommt“ (ebd., S. 245) nicht einmal namentlich erwähnt), geht die Rolle der Frau in jener der Hausfrau, insbesondere der aufopfernden, sorgenden und liebenden Mutter völlig auf – pathetisch überhöht und bei Nichterfüllung der Pflicht mit Schuldhaftigkeit besetzt.¹⁶⁴ Nicht nur gesetzliche Regelungen der neu entstandenen BRD (vgl. Kap. IV.1.1.) stützten wohl realiter dieses seit dem 18. Jahrhundert entstandene und im 19. Jahrhundert sich durchsetzende Frauenbild, das faktisch ein Mutter- und Hausfrauenbild war, sondern auch rhetorische Floskeln in literarischen, wie hier z.B. in populärpädagogischen Werken, dienten als Ausdruck der in der Gesellschaft manifestierten Rollenbilder selbst wiederum deren Festigung: im „Dienst des neuen Le-

¹⁶³ Seit der Aufklärungsepoche – so beispielsweise bereits bei Rousseau (1983) – hält sich die Angst das Kind zu verzärteln in den Ratgebern; insofern muss m.E. die Auffassung Chamberlains über die NS-Ausgabe von Haarer differenziert werden.

¹⁶⁴ Vgl. zum Wandel des „normativen Musters Mutterliebe“: Schütze 1991

bens“, „Plan der Schöpfung“, „für das kommende Kind zu leben“; gleichsam automatisch – wenn nicht, dann durch Haarer rhetorisch zwingend – „regt sich die sorgliche Liebe der Mutter“ von Anfang an, und erfüllt so das „Schicksal der Frau“ (Haarer 1949, S. 9 einleitend) – um nur einige zu nennen. Gemäß Badinter (1982) kennzeichnet Schuldhaftigkeit die mütterliche Liebe des 20. Jahrhunderts und erhält zu Beginn des 20. Jahrhunderts, insbesondere in medizinischem Wissen und Handeln, seinen Agitator: denn die Mutter ist allein verantwortlich und damit schuldig, „wenn sie etwa ‘Keimträger’ in die Nähe des Kindes läßt“ (Schütze 1991, S. 70).

Höchste Priorität mütterlicher Pflichterfüllung besitzt folglich die Gesunderhaltung des (idealiter) bereits gesunden Säuglings und seine Ernährung – ein „Muster“, das auch Haarers Ratgeber inhaltlich bestimmt: das Fehlen bzw. Vorhandensein von Mutterliebe wird über Pflichterfüllung definiert und bei Fehlen mit Schuldhaftigkeit etikettiert. Dabei stützt sie ihre Argumentation meist auf Theorien 1. Grades, die Vorstellungen von und Eigenschaften einer „guten“ Mutter vermitteln und die alle ein Ziel verfolgen: Einhaltung der Haarer’schen Pflegeregeln, um die gesunde Entwicklung des Säuglings zu gewährleisten und so schließlich eine ‘gute’ Mutter zu sein. „Nur eine pflichtbewusste, charakterfeste Frau mit gesundem Menschenverstand, die Sinn hat für Ordnung, Regelmäßigkeit, Pünktlichkeit und Sauberkeit, wird ihr Kind richtig erziehen können“ (ebd., S. 258). Pflichtappel und Schuldgefühle folgen auf dem „Fuße“: „Selbstverständlich wird sie lieber auf manches sog. ‘Vergnügen’ verzichten, als dass sie ihr Kind und damit dessen Erziehung fremden Menschen überlässt“ (ebd.).

Haarers Mutterbild ist, rhetorisch geschickt verpackt, somit nicht nur (mit Rückgriff auf die Begriffe E. Wenigers), schematisch (die „gute“ Mutter – und damit alle Mütter – sollen, müssen, wollen etc.) und geschlossen, sondern es dient auch der Durchsetzung und ideologischen Rechtfertigung ihrer Pflege- und Erziehungsregeln. Denn welche ‘gute’ Mutter wollte nach diesen suggestiv, rhetorisch-manipulativen Appellen diese Pflicht nicht erfüllen und damit keine ‘gute’ Mutter sein? Dabei zeigt sich ihr Schreibstil überwiegend reglementierend, gängelnd und ausnahmslos im erteilten Rat.

Das Verhältnis der Theorien 1. und 2. Grades weist zugleich folgendes Bild auf: die Theorien 2. Grades werden von den Theorien 1. Grades (rigide Einhaltung bürgerlicher Erziehungsvorstellungen, insbesondere bezogen auf die bürgerlichen Sekundärtugenden und Geschlechterrollen) ideologisch gerechtfertigt. Theorien 1. und 2. Grades stützen sich wechselseitig.

Erfahrungswissen und Regelkataloge zur Gesunderhaltung bzw. Pflege des Säuglings beziehen sich auf Art und Durchführung der Säuglingsernährung und differenzieren zunächst einmal die mit der Brust nährenden Mutter von jener, die ihr Kind mit der Flasche versorgt – und somit auch das gesunde, gestillte Kind (vgl. ebd., S. 99) vom sog. „Flaschenkind“. In Haarers Stillpropaganda gewinnt man den Eindruck, als handle es sich bei den Flaschenkindern um keineswegs normal entwickelte Kinder, wie sie vielfach darstellt (vgl. ebd., S. 190, S. 195, S. 109). Die Durchsetzung der Stillpropaganda und Stillregeln (vgl. ebd., S. 99ff.) erfolgt über die Theorie 1. Grades: „Der rechten Mutter ist es ein Herzensbedürfnis, ihr eben geborenes Kind an die eigene Brust zu nehmen, es zu stillen“ (ebd., S. 99). Stillen erfolgt gemäß Haarer nach einem festen Regelkanon (vgl. ebd., S. 104ff.) (Theorien 2. Grades), unabhängig von der Individualität des Säuglings und seinen individuellen Bedürfnissen.

Interessant ist nun, dass Theorien 1. Grades dazu dienen, veraltete Theorien 2. Grades durchzusetzen und damit ideologisch zu rechtfertigen: In der Weimarer Republik setzte sich bereits in der medizinischen Fachwelt die Auffassung durch, dass vermehrt die Individualität des Kindes (Bedürfnis nach Nahrung/Hunger ist individuell verschieden) beim Stillrhythmus zu beachten sei (vgl. Dill 1999, S. 26). Demnach stützen Theorien 1. Grades nicht nur veraltete Theorien 2. Grades, sondern Haarer negiert (allerdings nicht explizit) darüber hinaus neue Theorien 3. Grades. Weshalb?

Der ideologische Überbau und die Negation verfolgen (an diesem Beispiel exemplarisch dargestellt) beständig ein Ziel:

Haarers Pflegeregeln sind einem bestimmten, zentralen Erziehungsziel untergeordnet (Brechung und Unterordnung des kindlichen Willens von Beginn an); und dieses Erziehungsziel wird wiederum von einer bestimmten Theorie 1. Grades gestützt – somit ergibt sich Abgeschottetheit und Überzeugung nach außen:

Der unfähige Säugling, ein „fast bewegungslose(s) kleine(s) Wesen, das alles über sich ergehen lassen muß, wie es gerade kommt“ (Haarer 1949, S. 245), das emotionslos, dialogunfähig und auch ansonsten über keinerlei Kompetenzen verfügt, aber v.a. auch keiner emotionalen Anteilnahme und Nähe bedürftig und fähig ist – so Haarers Säuglingsbild im ersten halben Lebensjahr –, besitzt keinerlei eigene Selbstregulierungsfähigkeiten und bedarf der Regelgeleitetheit der Mutter. Nähe benötigt der Säugling aufgrund seiner Unfähigkeit, Emotionen anzunehmen wie auch zu spenden, nicht: Passive emotionale Reaktionen oder aktive emotionale Bekundungen gesteht Haarer dem „jungen“ Säugling nicht zu. Aufgrund fehlender Relevanz von Nähe und Geborgenheit (abermals als Theorien 2. Grades formuliert und ohne Fundierung durch Theorien 3. Grades) plädiert sie – letztlich auch zum Schutz des Kindes (Theorie 2. Grades): „Die ganze Familie sollte sich von vorneherein daran gewöhnen, sich nicht ohne Anlaß (also ohne rein pflegerischen Bedarf, M.S.) mit dem Kind abzugeben“ (ebd., S. 153). Wiederum dient die Theorie 1. Grades als Rechtfertigung für Haarers Theorie 2. Grades: emotionale Distanz und räumliche Isolation des Säuglings zugunsten einer gesunden Entwicklung. Theorien 1. und 2. Grades stabilisieren sich so gegenseitig. Das Fehlen wissenschaftlichen Wissens im Hinblick auf kindliches Bindungsverhalten könnte darauf zurückgeführt werden, dass einschlägige Studien von John Bowlby erst Anfang der 50er Jahren veröffentlicht wurden; andererseits finden sich bereits Anfang des 20. Jahrhunderts erste Ansätze von Wegbereitern der Säuglingsforschung und Entwicklungspsychologie. Pioniere wie Freud, Piaget, Stern, Bühler oder Hetzer stehen zu Beginn des 20. Jahrhunderts namentlich Pate für die beginnende Ära der „Psychologisierung der Kindheit“.¹⁶⁵ Ansätze über Bindung und Deprivation scheinen Haarer jedoch gänzlich unbekannt. Graupner hingegen weiß jedoch Mitte der 50er Jahre über derartige Befunde und datiert diese sogar auf das letzte Jahrhundert zurück (vgl. Kap. IV.2.4.2). Und weiter Haarer:

Erst mit zunehmender geistiger und körperlicher Entwicklung, „zeigen sich die ersten Ansätze zu einer Verständigung mit der Umwelt“ (ebd., S. 245). Dieser Umgang, den der ältere Säugling nach Haarer nun braucht, zu dem er aber auch jetzt erst fähig ist,

¹⁶⁵ Vgl. für einen Überblick über die Anfänge wissenschaftlicher Entwicklungspsychologie bes. Montada 1998, S. 26ff.

meint jedoch keine kindzentrierte und auf seine Individualität hin zugeschnittene Auseinandersetzung mit und Förderung des Kindes. Vielmehr rät Haarer zur Anschaffung eines Ställchens (ebd., S. 248), in dem das Kind belassen werden kann, damit sich die Frau ihrer 'zweiten' Rolle widmen könne: der Hausfrauenrolle (ebd., S. 248). Interessant ist nun: Theorien 1. und 2. Grades passen hier nicht zusammen: „obwohl das Kind im zweiten Halbjahr Beachtung von Seiten der Erwachsenen (...) nötig hat, muss man sich doch dringend hüten, des Guten zu viel zu tun“ (ebd., S. 249), damit das Kind schließlich nicht „verzogen“ würde. Haarer konzipiert ihr Säuglingsbild zwar so, dass sie folglich mit zunehmender kindlicher Entwicklung der Beschäftigung mit dem Kind wachsende Bedeutung beimessen müsste (Theorie 1. Grades), gemäß dem tatsächlichen Ratschlag (Theorien 2. Grades) bleibt das Kind aber dennoch weiterhin überwiegend sich selbst überlassen, es lernt, „sich allein zu beschäftigen und für sich zu bleiben“ (ebd., S. 249); Haarer schreibt zwar mit zunehmender kindlicher Entwicklung dem Kind mehr Selbstständigkeit, Geist und Willen zu (letztlich Grundvoraussetzungen zur Entwicklung von Mündigkeit, M.S.) (Theorie 1. Grades), der Ratschlag bildet sich aber mit zunehmender Individualität des Kindes und Komplexität der Erziehungsaufgabe in seinem poetischen Charakter stärker aus (Theorie 2. Grades). Regelkataloge bestimmen nun vermehrt den Ratschlag und damit den Erziehungsalltag:

Dem das Essen verschmähenden (der Grund kann nach Haarer wohl nur der Eigensinn des Kindes sein und nicht das Sättigungsgefühl!) Kind wird selbstregulierte Sättigung nicht zugestanden und damit nicht erlaubt, über seinen Hunger „selbst zu urteilen“ (ebd., S. 247), viel mehr wird es überwiegend negativ etikettiert, denn es stört, nörgelt und beschmutzt sich permanent und bedarf letztlich der völligen Disziplinierung von außen: Essensplatz und Uhrzeiten sind penibel gleich bleibend und die Menge der Nahrung erfolgt genauen Berechnungen der Mutter. Selbst der Schlaf wird von außen geregelt (vgl. ebd., S. 253) und auch die kindlichen Entleerungen sind eine von der Mutter zu regelnde und einzuhaltende kindliche Pflicht (vgl. ebd., S. 256). „Das Kind muss lernen sich nach Dir zu richten (...) und nicht umgekehrt“ (ebd., S. 257). Die individuelle Seite wird in Haarers Erziehungsverständnis völlig vernachlässigt zugunsten einer Überbetonung der Anpassung an die Gesellschaft und von Haarer aufgestellte Normvorgaben. Doch welches Ziel mögen diese „poetisch“ verstandenen Theorien 1. und 2. Grades verfolgen?

Alle Theorien 2. Grades, gestützt durch Haarers Theorien 1. Grades, scheinen ein Ziel zu verfolgen, das sie im Kapitel über die „Erziehung des Kindes“ schließlich explizit formuliert: der „Eigenwille, ja Eigensinn des Kindes. Damit hat sich die Mutter von Anfang an auseinanderzusetzen, und darin besteht die eigentliche Erziehung“ (ebd., S. 258). Selbständigkeit und Eigenwille sollen folglich nicht als Antrieb für eine Entwicklung hin zur Mündigkeit genutzt und im Dialog im Sinne mündigen Verhaltens gefördert werden, sondern sollen dem Willen anderer (hier der Mutter) untergeordnet werden, andernfalls wird es „kaltgestellt“, in einen Raum verbracht, wo es allein sein kann und so lange nicht beachtet, bis es sein Verhalten ändert. Man glaubt gar nicht, wie früh und wie rasch ein Kind solches Vorgehen begreift“ (ebd., S. 259) – wie schnell der kindliche Wille gebrochen ist, könnte ergänzend angefügt werden. Auf mündiges, dialogfähiges und demokratisches Verhalten, wie es v.a. die junge Demokratie der BRD nötig gehabt hätte, bereitet solch eine Erziehung jedenfalls nicht vor. Vielmehr wurden klassisch bürgerliche Erziehungsvorstellungen wie Disziplin, bedingungsloser Gehorsam, Ordnung, Re-

gelmäßigkeit, Unterordnung udgl. auch nach Kriegsende – nach der Bereinigung von NS-Ausschmückungen – kritiklos weitertradiert und bereits dem Neugeborenen (!) bedingungslos und lieblos abverlangt; Geschlechterstereotype und Erziehungsziele, die in der Nachkriegszeit und vor allem dann in den 50er Jahren Familienleben und die Sicht auf Familie bestimmten, und in den 60er Jahren (seien diese Anschuldigungen ‘der 68er’ auch zu linear und einfach) im Zuge der antiautoritären Studentenbewegung angeprangert und für die Entstehung der NS-Zeit verantwortlich gemacht wurden, arbeiteten einer auf Mündigkeit zielenden Erziehung des Kindes entgegen und förderten damit sicherlich keinesfalls mündiges Denken und Handeln des Kindes – erfordern so auch keine pädagogische Mündigkeit des Erziehers. Haarers Ratgeber regt nicht zur Reflexion an, bietet kein Weiterentwicklungspotential für den Adressaten. Kontinuitäten der sich im 19. Jahrhundert etablierten Erziehungsziele blieben demzufolge auch nach 1945 bestimmend. Die bei Haarer vorfindbaren Theorien 1. Grades, ausgedrückt in Theorien 2. Grades, fanden wohl größtenteils Anklang in der Nachkriegsstimmung – wenn auch hinsichtlich der Realsituation einige Theorien 1. Grades obsolet geworden waren (das gezeichnete idyllische Familienleben der Hausfrau und Mutter war keineswegs vereinbar mit der Realsituation der sog. Trümmerfrauen), so wurden sie dafür aber wohl noch sehnlicher erhofft.

Zusammenfassend bringt Haarer ihre bereits in den Kapiteln zur Pflege angedeuteten Erziehungsanweisungen bzw. den „Schlüssel zur Erziehung“ (ebd., S. 259) im letzten, entsprechend benannten Kapitel auf den Punkt: Unterordnung und Gehorsam vs. Dialog (hier empathisches Verstehen auf Seiten der Mutter gemeint), Isolation und Sich-selbst-überlassen-sein vs. Annahme und Aufmerksamkeit, und Nähe, Strenge, Disziplin und Aushalten von Schmerz, Regelgehorsam vs. Zärtlichkeit, Empathie und Eingehen auf die individuelle kindliche Entwicklung (ebd., S. 258ff.). Reflexionsanreize werden weder im Bezug auf das Kind noch den Adressaten des Ratgebers vermittelt; Mündigkeit wird nicht gefördert (abgesehen davon, dass einige Pflegetipps für unerfahrene Mütter aufklärenden Charakter gehabt haben mochten). Pädagogische Theorien werden überhaupt nicht vorgestellt. Ziel ist vielmehr den kindlichen Willen mittels Regelkatalogen (Theorien 2. Grades) zu kontrollieren (vgl. ebd., S. 158ff.) – kontrolliert werden soll also der freie Wille, der aber doch eigentlich Motor für eigenständige, individuelle, mündige Entwicklung wäre.

Unstimmigkeiten kennzeichnen folgende Passage: Trotz Beibehaltung des übergeordneten Ziels „Brechung“ des kindlichen Willens zugunsten von Disziplin und Unterordnung zur Bekämpfung von kindlicher „Tyrannei“ (als etwas, das scheinbar jedem Kind von Geburt an inne wohnt und unterbunden werden muss (Theorien 1. Grades: Kindbild) – „poietistische“ Gedanken (vgl. Böhm) kommen hier zum Tragen), finden sich Theorien 1. Grades, die diesem Menschenbild und der daraus resultierenden Theorien 2. Grades entgegenstehen: das Kind „entwickelt sich nach eigenen, ihm innewohnenden Gesetzen und Anlagen. Das von Haus aus gesunde und kräftige Kind setzt eine gute körperliche Anlage durch, vielfach sogar gegen falsche oder missverständene Pflegeregeln“ (ebd., S. 258). Der diesen Ausführungen innewohnende reformpädagogische Impetus – völlig konträr zu Haarers vorfindbarem Säuglingsbild, und in der Originalausgabe von 1934 bezieht sich Haarer auf das „Jahrhundert des Kindes“ und bezeichnet die Reformpädagogik als „Gängelung des Seelenlebens“ (Haarer 1934, S. 236) – ist mit Haarers „poieti-

schen“ Theorien 1. und 2. Grades nur vereinbar, wenn sie sich hier ausschließlich auf eine gesunde körperliche Entwicklung bezieht. Setzen sich auch freier Wille, Denkbereitschaft und Geist eigengesetzlich und v.a. oft gegen (ob nun falsch oder nicht) äußere Einwirkungen durch, wären nicht nur Haarers Theorien 2. Grades fruchtlos, sondern auch ihre Theorien 1. Grades wären kaum haltbar bzw. zeigten zumindest starke Widersprüche.

Insgesamt wird sehr selten auf Forschungsergebnisse rekurriert (Theorien 3. Grades) und wenn, dann sind diese medizinischen Ursprungs (vgl. z.B. ebd., S. 75; S. 84). Pädagogische Theorien finden sich an keiner Stelle.

1.4. Fazit

Der untersuchte Ratgeber ‘arbeitet’ überwiegend mit tradierten und veralteten Bildern und Einstellungen (Theorien 1. Grades), die (ob der Autorin bewusst oder nicht) dazu dienen (teils veraltete) Theorien 2. Grades ideologisch zu rechtfertigen. Theorien 1. und 2. Grades stützen sich damit wechselseitig, schotten sich nach außen hin ab und wirken in ihrer Geschlossenheit überwiegend stimmig für den Leser und daher schwer ideologisch durchschaubar. Geschlossene, statisch-traditionelle Geschlechterbilder und Säuglingsbilder ziehen eindeutig „poietische“ Regelkataloge nach sich. Haarer deutet zwar an manchen Stellen auf die Unterschiedlichkeit und Individualität von Kindern hin, räumt an einigen Stellen die Möglichkeit individueller Abweichung von ihren Regeln ein (z.B. zum Thema Stillen vgl. ebd., S. 124ff.), ihr Erziehungsziel und daran ausgerichtete -maßnahmen sind insgesamt jedoch statisch gleich bleibend. Ihre Methoden sind konditionierender Art; dialogische Methoden, oder Methoden, die Einsicht und Reflexion wie auch Argumentation anregen, fehlen gänzlich. Individualität und eigener Wille haben sich Gehorsam und Unterordnung völlig zu beugen – von Anfang an und bei jedem Kind. Im Vergleich zur NS-Ausgabe von 1934 räumt Haarer den einzelnen Familienmitgliedern zwar tendenziell mehr Individualität ein, allerdings bleiben Unterordnung und Einordnung in die Gemeinschaft leitend (vgl. z.B. S. 260).

Erziehung wird damit nicht als „praktische“ Erziehung, sondern „poietisch“ verstanden; die Ausführungen über Erziehung erfolgen meist auf der Ebene der Theorien 2. Grades. Wenn man bedenkt, dass sich der Ratgeber seit der Originalausgabe von 1934 inhaltlich kaum verändert hat, so sei mit einem kurzen Verweis auf Tornieporth (1998) folgendes zu bemerken: „1920 machte sich der Einfluß des Behaviorismus in der Erziehungspropädeutik bemerkbar: Die Erfahrungen aus Tierexperimenten wurden auf die Kindererziehung übertragen. Durch regelmäßig wiederkehrende Praktiken sollten Kinder konditioniert werden“ (ebd., S. 177). (Pädagogische) Theorie 3. Grades fehlen im Ratgeber gänzlich; zu kritisch pädagogischem Denken und Handeln regt der Ratgeber implizit nicht an – und keinesfalls fordert er explizit dazu auf. Weiterentwicklungspotential für den Adressaten ist daher nicht gegeben.

2. Die 50er Jahre: Vom Trümmerland zur europäischen Wirtschaftsnation – Suche nach familiärer und gesellschaftlicher Stabilität

2.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur

Matthes' Untersuchung (2006) bundesdeutscher Sozialkundebücher von den 50er Jahren bis in die Gegenwart hinein konstatiert v.a. für die 50er Jahre ein deutlich an die bürgerliche (Klein-)Familie angelehntes Familienbild – ein Bild, das den Schülern trotz – und womöglich auch gerade aufgrund – der Familiensituation der Nachkriegszeit, als „a-historisches Leitbild“ (Matthes 2006, S. 116) präsentiert wird. Die Familiensituation der Nachkriegszeit wurde häufig als im „Zerfall“¹⁶⁶ beschrieben, demgegenüber man sich die „gute alte Zeit“ mit „heilen“ und „vollständigen“ Familien zurückwünschte. Familienformen, die nicht dem bürgerlichen Leitbild entsprachen, wurden explizit als unvollständig abgewertet, die bürgerliche Familie romantisch überhöht und ihre Wiederherstellung gewünscht (vgl. Matthes 2006, S. 113; Nave-Herz 1986, S. 76ff.). Diese Differenzierung in 'vollständige' und 'unvollständige' Familien findet sich nicht nur in Schulbüchern dieser Zeit, sondern auch in der öffentlichen Meinung sowie in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion (z.B. bei Wurzbacher 1954 und z.B. im 1. Familienbericht der Bundesregierung) – Spuren dieser Wertung sind bis in die heutige Zeit hinein zu finden. Die Eheschließung „war eine ökonomische Notwendigkeit und moralische Pflicht, eine Vorbedingung zur kontinuierlichen Erfüllung bestimmter elementarer Bedürfnisse“ (Nave-Herz 1988, S. 65) wie den Erhalt einer Wohnung oder sexueller Beziehungen.

Vaterlosigkeit durch Tod oder Kriegsgefangenschaft zeichnete die meisten Familien aus, so dass nahezu die Hälfte der Familien nur noch aus einem Elternteil bestand; und auch die Scheidungsrate war verhältnismäßig hoch. Insgesamt fanden sich in dieser Zeit verschiedene Lebensformen. Insbesondere die konservative¹⁶⁷ Familienpolitik der 50er Jahre stellte entgegen der Lebenswirklichkeit die bürgerliche Familienform als die einzig wahre dar. Außereheliches Zusammenleben wurde rechtlich und öffentlich diskreditiert und andere Familienformen als „unvollständig“ abqualifiziert. Man denke nur an die sog. Onkelehen oder „Hosenweiber“ (vgl. Rogge 1998, S. 145)! Auch „die durch die Kriegs- und Nachkriegssituation zugenommene Erwerbstätigkeit von Frauen wird (...) implizit als unnatürlich gebrandmarkt“ (Matthes 2006, S. 119); klassisch bürgerlich „polare Geschlechterideologien“ (ebd.) werden in den Bildern der von Matthes untersuchten Schulbücher vermittelt, ein konfliktfreies „harmonistisches Familienmodell“ (ebd., S. 125) mit Gehorsam und Dankbarkeit gegenüber den Eltern von den Kindern eingefordert.

Waren Verfallsklagen zur Familie in der NS-Zeit v.a. ideologischer Natur und sollten der Stärkung der NS-Ideologie dienen, so bezogen sie sich Ende der 40er Jahre und v.a. in den 50er Jahren auf Stabilitätsfragen, die im Zuge der Kriegs- und Nachkriegsfolgen in

¹⁶⁶ Vgl. zur „These über den 'Zerfall der Familie'“ u.a.: Nave-Herz 1998

¹⁶⁷ Der Begriff konservativ wird in dieser Arbeit deskriptiv im Sinne von restaurativ verwendet.

der Wissenschaft diskutiert wurden. Im Mittelpunkt der soziologischen Nachkriegsstudien der 50er Jahre stand die Frage nach der Veränderung innerfamiliärer Strukturen durch Kriegsschicksale. Zentrales Ergebnis war hierbei, dass die Autorität des Vaters in Folge der Kriegs- und Nachkriegserlebnisse allmählich schwand bzw. zumindest stark angezweifelt wurde, „die patriarchalische Familienstruktur sich aufzulösen beginnt“ (Schütze 1988, S. 96). Die anfänglich lediglich restaurative Phase der Übernahme traditioneller Wertvorstellungen und innerfamiliärer Beziehungsmuster wurde im Laufe der 50er Jahre in Ansätzen von liberaleren Wertvorstellungen und Beziehungsformen durch-
zogen¹⁶⁸.

Einig war man sich des Weiteren, dass sich im Zuge der Nachkriegszeit eine verstärkte Orientierung der Familien auf den eigenen Innenbereich durchsetzte, und zwar zunächst unabhängig davon, in welcher Form diese Familien bestanden: familiärer „Schonraum“ gegenüber der Gesellschaft (Schelsky 1953, S. 88) und „gesamtgesellschaftliches Desinteressement“ (ebd., S. 122) waren die Schlagworte. Ähnlich Wurzbacher, der die Familie in ihrer Entwicklung zur „betont beanspruchten und abgesicherten Privatsphäre gegenüber der übrigen Gesellschaft“ (ebd. 1969, Vorwort zur 4. Auflage) beschreibt. Sorge um negative Folgen der Nachkriegszeit äußerten auch Längsschnittstudien über die körperliche und seelische Entwicklung im Schulkindalter (Coerper/Hagen/Thomae 1955). Interessant und bedeutend ist für vorliegende Analyse v.a. der Artikel „Mutter und Kind“ von Mansfeld, der die Mutter-Kind-Beziehung und die hohe Bedeutung der Mutter für eine gesunde kindliche Entwicklung betont: er rekurriert auf die Ergebnisse der amerikanischen Bindungsforschung und gibt damit nicht nur Auskunft über verfügbares Wissen zur Bindung in dieser Zeit, sondern unterstreicht besonders die Zentrierung auf die Person der Mutter (vgl. ders., S. 290-302)¹⁶⁹.

Zwar konstatieren Schelsky und Wurzbacher eine Öffnung innerfamiliärer Rollenstrukturen, aber in der alltäglichen Praxis wurde dennoch überwiegend nach traditionellen Werten und Mustern gelebt wie Gehorsam, gute Manieren, Benehmen und Unterordnung (vgl. Tornieporth 1998, S. 175).¹⁷⁰ Und „für fast alle Nachkriegskinder war der ‘liebe Gott’ noch bzw. wieder ein wichtiger Faktor im Leben. Die kirchliche und parakirchliche Massenbewegung in den katholischen Gebieten nach dem Kriege machte Religionsunterricht und familiäre Einbindungen in religiöse Praxis zur Selbstverständlichkeit“ (Tornieporth 1998, S. 181).

Nicht nur die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin und ihrer Theorie stand direkt in der Nachkriegszeit und den 50er Jahren unter dem Stern der Restauration (vgl. Tenorth 2006, S. 145), sondern auch in der Ratgeberliteratur der 50er Jahre spie-

¹⁶⁸ Vgl. Zinnecker 1985

¹⁶⁹ Interessant ist v.a. nochmals im Hinblick auf die Haarer-Analyse (vgl. Kap. IV.1.3.2.) auch, dass Mansfeld davon spricht, dass Kenntnisse über Bindung und Hospitalismus bereits eine „Erfahrung aus dem Mittelalter seien“. Wissen darüber muss also bereits in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts bekannt gewesen sein. „Die unten angeführten Gedankengänge sind also nicht neue amerikanische Entdeckungen, sie wurden aber vor allem von den Angelsachsen jetzt wissenschaftlich unterbaut“ (Mansfeld 1955, S. 290).

¹⁷⁰ Höffer-Mehlmer (2003) weist auf die hohen Auflagenzahlen sog Benimm-Ratgeber in den 50er Jahren hin, die (teils pathetisch überhöht und) vehement ein Zurück zu den „alten Tugenden“ fordern (vgl. ebd., S. 229/230).

geln sich restaurative Momente unter Rückgriff auf christliche und bürgerliche Erziehungsziele und Moralvorstellungen wider, bei gleichzeitiger Vernachlässigung politischer Themen. Auch die NS-Zeit wird bis auf wenige Ausnahmen ausgeblendet. Einschlägige Studien zur Thematisierung bzw. Tabuisierung der NS-Zeit in der Ratgeberliteratur fehlen allerdings (vgl. Höffer-Mehlmer 2003, S. 233–234).

Interessant ist eine weitere Diskrepanz, die die Ambivalenz zwischen Restauration und Neuerung klar verdeutlicht: Trotz des Artikels 3 Absatz 2 des Grundgesetzes („Männer und Frauen sind gleichberechtigt“) war die Gleichberechtigung von Mann und Frau realiter nicht vorhanden. Die in diesem Zusammenhang geführte Debatte erhielt erst in der zweiten Hälfte der 50er Jahre für kurze Zeit erneut Aufwind (zumindest auf politischer bzw. juristischer Ebene) (vgl. Torniepoth 1998, S. 163). Das unter Adenauer erlassene „Gleichberechtigungsgesetz“ (1957) behandelte Frauen und Männer objektiv weniger „gleich“, als es der Name vermuten lässt und ist damit weiterhin als Niederschlag des bürgerlichen Familienleitbildes zu werten und – politisch motiviert: „Es gehört zu den Funktionen des Mannes, daß er grundsätzlich der Erhalter und Ernährer der Familie ist, während die Frau es als ihre vornehmste Aufgabe ansehen muss, das Herz der Familie zu sein“ (BGB 1957, Einführung zum Gleichberechtigungsgesetz). Diese Politik fand beispielsweise auch in der Gewährung von Kindergeld, steuerlichen Freibeträgen für Kinder und Heiratsdarlehen seinen Ausdruck, um so auch die Berufstätigkeit von Frauen ihrer Attraktivität zu berauben. Auf rechtlicher Ebene blieben dennoch einige entgegenstehende Regelungen wie der sog. „Stichentscheid“ (wurde erst 1959 für verfassungswidrig erklärt) oder die Zustimmung des Ehegatten zur Erwerbstätigkeit seiner Frau (vgl. BGB 1957, §1356) sowie die prinzipielle Festlegung der Frau auf Haushaltsführung und Familienversorgung (vgl. BGB 1957, §1360) erhalten. „Das Gleichberechtigungsgesetz stellte eine Art Kompromiß zwischen der Anpassung an das veränderte Geschlechterverhältnis und dem vergeblichen Versuch, die herkömmlichen Autoritätsstrukturen und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung (...) zu bewahren, dar“ (Schütze 2000, S. 27). Die Frau blieb „trotz des grundgesetzlichen Gleichberechtigungsgebotes dem, bis zu einem Entscheid des Bundesverfassungsgerichtes 1959 geltenden, letzten Entscheidungs- und Vertretungsrecht des Ehemanns unterworfen“ (Höffer-Mehlmer 2003, S. 229).

Peter Schneider (2008) beschreibt in seiner kritischen und reflektierten autobiographischen Rückschau auf die 68er-Bewegung und seine eigene Position innerhalb derselben die restaurative Situation der Nachkriegsgesellschaft und ihre Auswirkungen auf Familie, Konfessionszugehörigkeit und Geschlechtsrollenzuweisung anschaulich: „Es war die Zeit, da Ehefrauen ihre Männer noch um Erlaubnis fragen mussten, wenn sie arbeiten gehen, ein Konto einrichten oder den Führerschein machen wollten. Es war die Zeit, da eine Ehe oder ein Verhältnis zwischen Partnern, die nicht derselben Konfession angehörten, einer Familientragödie gleichkam – von der Verfremdung homosexueller Partner ganz zu schweigen; es war die Zeit, da es im Münsterland noch üblich war, daß katholische und evangelische Schüler getrennt im Pausenhof herumspazieren und getrennte Toiletten benutzen mussten. Im Chaos der Kriegs- und der ersten Nachkriegsjahre hatten die Mütter notgedrungen die Rolle des Familienoberhaupts übernommen. Aber schon in den frühen fünfziger Jahren hatten die heimgekehrten Väter die alte Ordnung wieder hergestellt. Die volle Wucht ihres Verlangens nach Respekt und Anerkennung bekamen vor allem die halbwüchsigen Frauen der jungen Republik zu spüren – ihre Töchter. Was

war ihnen nicht alles verboten! Die Vorschriften regelten nicht nur den Zeitpunkt der Rückkehr von einem Tanzvergnügen, die Frage, mit welchem Freund sie Umgang pflegen durften, die Wahl eines 'für Frauen geeigneten' Berufes – im Zweifelsfall Sekretärin oder eben Dolmetscherin. Mit geradezu islamistischer Verbohrtheit wurden den Töchtern auch ihre Kleidung und Kosmetik vorgeschrieben: die Farbe und der Auftrag des Lippenstifts, die Breite der Augenumrandung, der Knopf, bis zu dem die Bluse geöffnet werden durfte, die Rocklänge, die Strumpffarbe, die Höhe und Breite des Schuhabsatzes. Setzten sie sich über diese Vorschriften hinweg, wurden sie nicht selten handgreiflich an 'die Grenzen des Anstands' erinnert. Die Mehrzahl der heranwachsenden Mädchen in den fünfziger Jahren dürfte noch mit den wilhelminischen Handwerkszeugen der Pädagogik – Hand, Stock, Teppichklopfer – erzogen worden sein. Und nicht wenige ihrer männlichen Geschwister, die weit nachsichtiger, aber mit denselben Instrumenten auf ihre zukünftige Rolle als Familienoberhäuter vorbereitet wurden, hatten dann 'verschluckt den Stock, womit man sie einst geprügelt'“ (ebd., S. 31/32).

Eine enge Verzahnung von Recht, Politik, bürgerlichem Familienmodell und öffentlicher Meinung war in den 50er Jahren maßgebend und verschärfte sicherlich Akzeptanz von und Sehnsucht nach dem bürgerlichen Familienmodell. Politik, Recht und sozio-emotionale Wunschvorstellungen bereiteten so gemeinsam einen Boden, auf dem die Vorstellung einer „bürgerlichen Gesellschaft“ im Zuge des Wirtschaftswunders Ende der 50er Jahre nun auch materiell umsetzbar wurde. Einer Gesellschaft, die Schelsky 1955 als „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“ beschrieb und schließlich in den 60er Jahren unter dem Stichwort „golden age of marriage“ (vgl. Hradil 1992, S.66) mit einer Restauration des bürgerlichen Familienmodells ihren Durchbruch erfuhr.

Höffer-Mehlmer (2003) konstatiert – ähnlich der Familienerziehung – auch für die Ratgeberliteratur zusammenfassend eine Phase zwischen Restauration und Veränderung: „Die Ratgeberliteratur der fünfziger Jahre scheint in vielen Fällen den Befund der 'Restauration' zu stützen, eher von traditionellen Mustern geprägt als Ausdruck der Auseinandersetzung mit den sich verändernden Bedingungen von Erziehung zu sein, wie sie sich nicht zuletzt aus der nun herrschenden Demokratie ergaben. Neben der Fortführung oder Wiederaufnahme von Traditionen des Genres wie auch von Erziehungsvorstellungen finden sich allerdings auch gänzlich neue Ansätze“ (ebd., S. 231): Neben der zunehmenden Internationalisierung der pädagogischen Ratgeberliteratur bestimmen auch psychoanalytische Zugänge allmählich die Situation dieses Genres in den 50er Jahren. Ferner: War Anfang der 50er Jahre noch der Typus des allgemeinen Erziehungsratgebers vorherrschend, so gewinnen Mitte der 50er Jahre im Zuge der „sogenannten 'Halbstarckenkrawalle'“ Themen und Probleme im Umgang mit Heranwachsenden an Bedeutung (vgl. ebd., S. 234ff.). Restauration kam v.a. in der „Idealisierung der bürgerlichen Familie“ und der Vermittlung der bürgerlichen Sekundärtugenden zum Ausdruck – die sog. Benimm-Ratgeber für Erwachsene sind ein weiteres Kennzeichen dieses Ansinnens (vgl. ebd., S. 258).

2.2. Explikation der Ratgeberauswahl

Anton Wallensteins christlich orientierter Erziehungsratgeber „Kindheit und Jugend als Erziehungsaufgabe“ wurde ausgewählt als Repräsentant eines charakteristischen Erziehungsratgebers der frühen 50er Jahre: Politikabstinenz¹⁷¹, Verdrängung der NS-Zeit, Rückbesinnung auf traditionelle, insbesondere auch christliche Wertvorstellungen – man findet auch in Schulbüchern der 50er Jahre eine bestimmte Vorstellung von Familie als „gottgewollt“ (vgl. Matthes 2006, S. 112ff.); diese Schlagwörter charakterisieren – wenn auch verkürzt – nicht nur die Zeit der 50er Jahre, sondern sind auch kennzeichnend für den hier vorliegenden Ratgeber. Somit spiegelt der Ratgeber den Zeitgeist deutlich wider. Wenn auch diese Charakteristika und traditionellen Wertvorstellungen auf Konservatismus hinweisen und den Ratgeber damit als ‘Kind seiner Zeit’ präsentieren, so zeigen sich im Ratgeber auch immer wieder Liberalisierungstendenzen und Erziehungsvorstellungen, die stark von der Reformpädagogik und Wissenschaft vor 1933 beeinflusst zu sein scheinen. So bezieht sich Wallenstein nicht nur auf Sprangers Entwicklungsmodell, sondern favorisiert auch eine Erziehung, die sich an der Natur des Kindes orientiert. Ähnlich ambivalent gestaltet sich der Umgang mit politischen Themen und der NS-Vergangenheit: Eine grundsätzliche Nichtbeachtung wird durchbrochen von Anspielungen und impliziten Bezügen – explizite Nennungen oder Stellungnahmen bleiben jedoch aus. (vgl. Kap. IV.2.3.2)

Ein sekundäres Auswahlkriterium betrifft die Auflagenhöhe: Wallensteins Ratgeber wurde bis 1961 vier Mal aufgelegt (er erschien in spanischer Übersetzung von 1957 bis 1967 in 4. Auflage) und scheint somit ein breites Publikum erzielt zu haben. Wallenstein möchte einen breiten, überkonfessionellen Leserkreis ansprechen. Nach der Lektüre des Ratgebers liegt die Vermutung nahe, dass wohl nur ein gebildetes, und letztlich doch christlich orientiertes Publikum diesem zugeneigt war: die Komplexität und konfessionelle Enge arbeiten m.E. wohl gegen die gewünschte Offenheit.

Ein weiterer Grund für die Wahl von Wallensteins Ratgeber betrifft die Profession des Autors: Anton Wallenstein war promovierter Theologe. Damit repräsentiert er nicht nur einen weiteren, nämlich den traditionell von Theologen verfassten Ratgeberstrang, der sich schwerpunktmäßig mit religiöser Erziehung beschäftigte¹⁷², sondern auch den Teil der von Wissenschaftlern verfassten Ratgeber.

Im Gegensatz dazu thematisiert der Erziehungsratgeber von Heinz Graupner „Das Elternbuch. Ein Schlüssel zur Kinderwelt.“ politische Themen sowie die NS-Vergangenheit bereits in der Einleitung (ders., S. 11). Nicht zuletzt aus diesem Grund wurde der Ratgeber ausgewählt; so plädiert die Auswahl der beiden Ratgeber für Differenziertheit in der Darstellung der Vergangenheitsbewältigung in der Gesellschaft der 50er Jahre im Allgemeinen wie in der Ratgeberliteratur im Speziellen. Die Annahme völliger Verdrängung hinterlässt sicherlich ein undifferenziertes, einseitiges Bild dieser Gesellschaft. Andererseits darf die Thematisierung bei Graupner auch nicht überbewertet werden – auch sie fand letztlich nur sehr vorsichtig und ‘en passant’ statt.

¹⁷¹ Vgl. Schelsky „Die skeptische Generation“ (1957); vgl. hierzu auch Dudek 1995

¹⁷² Vgl. Berg 1991, S. 713

Ferner handelt es sich um einen Ratgeber aus der zweiten Hälfte der 50er Jahre. Graupner – obwohl deutlich wahrnehmbar als ‘Kind seiner Zeit’ – geht über diese hinaus und zeigt liberalere Tendenzen. Dieser Umstand kann auf professionsbedingte Unterschiede der Autoren – während Wallenstein Theologe ist, ist Graupner Mediziner – zurückzuführen sein. In jedem Fall zeigt Graupner im Gegensatz zu Wallenstein eine deutlich fortschrittlichere und keine christlich-wertkonservative Perspektive: thematisiert er doch sogar das Thema der sexuellen Aufklärung. Und nicht mehr Gehorsam, sondern das Glück solle an erster Stelle stehen; es gelte insgesamt neue Wege in der Erziehung zu gehen. Bei näherer Betrachtung bleiben diese offenkundig postulierten Maxime inhaltlich dann weniger offen, wie es den ersten Anschein hatte und Graupner erliegt seinen traditionellen Erziehungsvorstellungen (vgl. Kap. IV.2.4.2).

Deutliche Unterschiede zeigen sich im Schreibstil und im inhaltlichen Niveau: Graupners Ratgeber richtet sich explizit an alle Eltern und ist einfach geschrieben. Wallensteins Ratgeber richtet sich vornehmlich an gebildete Eltern und ausgebildete Erzieher und hat ein deutlich höheres Niveau, das nicht nur in der Komplexität des Schreibstils, sondern auch in der Vielfalt der Themen und ihrer Darstellung Ausdruck findet.

2.3. Anton Wallenstein: Kindheit und Jugend als Erziehungsaufgabe. Freiburg 1951

2.3.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers

Vorweg gilt es zu konstatieren: Über Anton Wallensteins Leben und Wirken sind lediglich wenige Fakten bekannt, die im Kontakt mit dem Archivar des Herder Verlags, Herrn Burkhard Zimmermann, recherchiert werden konnten.¹⁷³ Insbesondere für die Analyse ist es zu bedauern, dass die inhaltsbezogene Lektoratskorrespondenz nicht mehr (!) vorhanden ist.

Der in Theologie promovierte Franziskanerpater und „Jubilar“ seines Ordens wurde am 20. Januar 1890 in Rüdesheim geboren und starb am 28. Dezember 1964 im Kloster Abtsberg bei Gengenbach (Baden). Neben Armut, Bescheidenheit und Demut ist das Leben der Franziskanerbrüder der Seelsorge gewidmet. Sie erwirtschaften ihren bescheidenen Lebensunterhalt folglich durch handwerkliche, soziale, pastorale und pädagogische Arbeiten. Vor diesem Hintergrund lassen folgende, Wallensteins Ratgeber entnommene Sätze auf eine pädagogische Tätigkeit Wallensteins schließen: „Dieses Buch ist die Frucht einer mehr als dreißigjährigen ‘praktischen’ und wissenschaftlichen Tätigkeit auf dem Feld der Erziehung und des Unterrichts“ (ebd., 1951, S. 6). Über die Inhalte dieser „praktischen“ Tätigkeit lässt sich nur spekulieren; im weiteren Verlauf liest man jedenfalls: „Die Gedanken dieses Buches (...) lagen 1944/1945 in dem Kriegsgefangenenlager Afragola bei Neapel zahlreichen Vorträgen und Arbeitsgemeinschaften zugrunde. (...) Es bringt ihnen (den Kriegsgefangenen, M.S.) zugleich einen herzlichen Gruß

¹⁷³ Zimmermann hierzu: „Es wird seinem Selbstverständnis als Ordensmann zuzuschreiben gewesen sein, dass er seine Individualität ganz hinter seiner wissenschaftlichen Arbeit zurücktreten lassen wollte“ (Mail mit Herrn Zimmermann vom 6. Juni 2008).

von demjenigen, der damals mit Freude dazu beitrug, die hinter Stacheldraht verbrachten Monate inhaltsreich und wertvoll zu gestalten“ (ebd.).

Über Wallensteins Publikationen ist ebenso wenig bekannt. Recherchierbar war, dass vier Bücher (davon zwei in spanischer Übersetzung) in mehreren Auflagen erschienen sind (vgl. Hauptkatalog Herder, III. Band, 1930–1968, S. 364).

Der Ratgeber erstreckt sich über 377 Seiten und wendet sich mit einem eher gehobenen Sprachduktus – Wallenstein selbst beschreibt es jedoch als „möglichst einfache Darstellung (...) (in der er, M.S.) auf den ‘Ballast wissenschaftlichen Apparats’“ verzichte (Wallenstein 1951, S. 6) – an einen breiten Leserkreis: „berufsmäßige Erzieher, wie Lehrer und Geistliche (...) und in vorzüglichem Maße (an, M.S.) (...) die Eltern sowie die jungen Menschen selbst, diese etwa vom 17. Jahre an“ (ebd., S. 6).

Neben dem Sprachstil lässt auch die Menge des Inhalts, die Zeitspanne der beschriebenen Entwicklung (von der Geburt bis ins Erwachsenenalter), der wissenschaftliche Hintergrund sowie die Differenziertheit, mit der die Erziehungsaufgabe beschrieben wird, die Komplexität des Ratgebers ansteigen. Neben zahlreichen Verweisen auf andere Erziehungspraktiker und deren Erfahrungen sowie eigenen Beispielen versucht Wallenstein, Geschildertes zu verdeutlichen und damit anschaulich werden zu lassen. Insgesamt spricht der Ratgeber ein gebildetes Publikum an – obwohl er seinen Ratgeber für die breite Masse konzipierte.

Der Ratgeber ist in fünf Kapitel unterteilt: Das „Vorkapitel“ erläutert die Quellen (Leben, Wissenschaft und Psychologie im Besonderen), auf die sich Wallensteins Rat bezieht; dann widmet sich je ein Kapitel der „vorgeburtlichen Formung“, dem Kleinkindalter, dem Knaben- und Mädchenalter, dem Jugendalter und den „besonderen Erziehungsproblemen der heutigen Zeit“.

2.3.2. Analyseergebnisse

Wallensteins Theorie-Praxis-Verständnis wird gleich zu Beginn des Ratgebers offenkundig formuliert: Erfahrung und Wissenschaft müssen sich wechselseitig bedingen¹⁷⁴; die Wissenschaft bedarf der Erfahrung und die Erfahrung der Theorie (vgl. Wallenstein 1951, S. 15). Was Wallenstein im Folgenden darunter versteht, gilt es nun im Einzelnen zu betrachten.

Wallensteins Theorien 1. Grades sind demzufolge von seiner eigenen Erfahrung (über die man leider nichts erfährt) und den Erfahrungen namhafter Pädagogen und literarischer Berichte (in den Kapiteln jeweils klein gedruckt und eingerückt), wie auch der Wissenschaft, v.a. der Psychologie, bestimmt (Theorien 3. Grades). Pädagogik, die er als „Erziehungslehre im engeren Sinne“ (ebd., S. 15) bezeichnet, wie auch Theologie haben für Wallenstein im Vergleich zur Psychologie nur eine randständige Bedeutung. Erstere erhält die Stellung einer Methodenlehre (ebd., S.15) und dient vorrangig der Darstellung seiner Erziehungsregeln (Theorien 2. Grades); letztere erhielt einen nebensächlichen

¹⁷⁴ In wie schon bei Weniger vorfindbarem, ähnlichem Wortlaut findet sich bei Wallenstein das wohl an Friedrich Wilhelm Leopold Pfeil (Kritische Blätter, Band 22, Heft 1, S. 1, 1846) angelehnte Zitat „‘Alle Theorie ist grau’, wenn sie nicht von der Erfahrung Farbe und Lebenswert erhält“ (Wallenstein 1951, S. 15). Da dies allein aber nicht genüge, schaut sich „der kluge Erzieher (...) daher nach Hilfe um. Er findet sie in der Wissenschaft“ (ebd., S. 15).

Stellenwert, um dem Leser einer „anderen Weltanschauung“ die Auseinandersetzung mit dem Ratgeber nicht zu verleiden (ebd., S. 16). Tatsächlich ist sein Werk jedoch immer wieder indirekt (Theorien 1. Grades) oder direkt (Theorien 2. Grades) von der christlichen Weltanschauung durchzogen – entweder explizit bereits in der Gliederung und in den Bezugsquellen (beispielsweise im Bezug auf den religiös motivierten Ratgeber von Friedrich Schneider¹⁷⁵) formuliert, oder implizit beispielsweise beim Kinderwunsch, der Familiengröße, der Proklamation mütterlicher Stillpflicht als von Gott auferlegte Pflicht, in der Thematisierung von Sexualität im Jugendalter, der Fokussierung von (Nächsten-) Liebe als das zentralste Mittel der Erziehung oder dem Aufgreifen christlicher Themen wie der Taufe in allgemein formulierten Kapiteln (z.B. ebd., S. 23, S. 34, S. 35ff., S. 57ff., S. 82ff., S. 85ff., S. 115ff., S. 160ff., S. 231ff., S. 290). Demnach haben sein Glaube, seine Profession, folglich seine theologischen Theorien (Theorien 3. Grades) erheblichen Einfluss auf seine Theorien 1. Grades – und schließlich auch 2. Grades. Augenscheinlich wird dies auch im Schlusswort des Ratgebers, in dem er sich an den Jugenderzieher wendet und vorsichtig das Zustandekommen der NS-Zeit im Rückgriff auf sein theologisches Weltbild interpretiert: „Siehe in den Heimsuchungen ein gerechtes Urteil! Wir sprechen hier nicht von politischer Schuld. (...) Wir hatten uns von den wahren Werten abgewandt und liefen Irrlichtern nach. So gerieten wir in den Sumpf (...) Gott hat uns geschlagen, weil wir ihn verlassen hatten“ (ebd., S. 376).

Den Rahmen für seine Theorien 1. und 2. Grades bietet jedoch auch die Psychologie und hier v.a. wiederum die Strukturpsychologie. Er bezieht sich u.a. ausdrücklich auf Eduard Spranger (vgl. ebd., S. 19), führt dessen entwicklungspsychologisches Konzept („Psychologie des Jugendalters“) als Quelle an (vgl. ebd., S. 21) und rekurriert für das Jugendalter auf die Typenbildung Sprangers (vgl. ebd., S. 186).

Wallensteins Bild des Menschen (Theorien 1. Grades) und seine Entwicklung sieht demnach folgendermaßen aus:

Laut Wallenstein ist die menschliche Seele von Gott gegeben, der biologische Rahmen (die befruchtete Eizelle) von den Eltern. Das bedeutet: Gemäß religiöser Auffassung handelt es sich folglich um eine von Gott beseelte Eizelle, die ein eigenes, von Gott gegebenes „geistiges Lebensprinzip“ in sich trägt, das entsprechend der menschlichen Natur, „nach eigenen Gesetzen und Zielen“, auf Entfaltung drängt (vgl. ebd., S. 23). Diese „wesenhafte Entwicklung“ der Kinder und Jugendlichen ist „mit der Natur der jungen Menschen gegeben, bleibt also im Grunde immer und überall sich gleich. Noch so tief greifende Änderungen der Zeit und der Lebensverhältnisse beeinflussen die Erziehungsaufgaben eigentlich nur nach der „Mischung, Verstärkung oder Abschwächung der Probleme“ (ebd., S. 6). Gemäß der Auffassung, es gäbe eine dem Menschen wesenhafte, normale Entwicklung, widmet sich Wallenstein in seinem Ratgeber zunächst den alltäglichen Erziehungsaufgaben (ebd., S. 23–322) und kommt dann gesondert auf „besondere Gewohnheitsprobleme“ (ebd., S. 323–377) zu sprechen.

Auffallend ist nun v.a. dreierlei:

Fundamental für Wallensteins Menschenbild – und in Folge auch für seine Theorien 2. Grades – ist das christliche Weltbild. Wallenstein selbst gibt zwar an, diese religiöse

¹⁷⁵ Vgl. Schmid 2008, S. 154ff.

Haltung spiele nur am Rande eine Rolle – man wolle ja niemandem die eigene Weltanschauung aufdrängen, sondern lediglich zum Nachdenken anregen (vgl. ebd., S. 16). Dennoch: Mag diese randständige Rolle für seine Theorien 2. Grades bedingt zutreffen – seine Theorien 1. Grades sind von seinem christlichen Weltbild durchzogen. Denn für Wallensteins weitere Überlegungen ist es m.E. doch grundlegend, dass der Mensch sich aufgrund eines von Gott gegebenen Lebensprinzips entwickelt, das er in seiner Seele angelegt in sich trägt. Das religiöse Weltbild kommt auch in dem proklamierten Familienbild zum Tragen. In der Einleitung zitiert er aus einer Rede von Pius XIII an den Katholikentag in Bochum 1949: „Nichts Kostbareres könnt ihr euren Kindern, eurer Jugend schenken als die christliche Familienkultur“. Und als Wallenstein in christlicher Manier über Wert und Würde der befruchteten Eizelle referiert, spricht er nicht zu den Eltern, sondern ermahnt: „Sie (die Eizelle, M.S.) ist euer Kind, ihr Ehegatten! (Herv. M.S.) (...) Was ist es heiliges um Ehe und Familie!“ (Wallenstein 1951, S. 23). Auch die Familiengröße ist (entgegen der bürgerlichen Vorstellungswelt der 50er Jahre) nicht „die Kleinfamilie mit ein, zwei oder drei Kindern“, sondern die „Normalfamilie mit 4 bis 10 Kindern (...)“. An wen die Natur (Oder meint er mit Natur Gott? Oder ist die „Natur“ von Gott? Was bedeutet Natur? Dies bleibt hier wie auch an anderen Stellen unklar, M.S.) Ansprüche stellt und wem sie Lasten auferlegt, dem gibt sie auch die Kraft zum Tragen“ (ebd., S. 59). An anderer Stelle, an der es über die Wahl des Geschlechts des Neugeborenen geht – und hier wird abermals das christliche Weltbild deutlich – empfiehlt er, „sich dem geheimnisvollen Walten der Natur, der Fügung des Schöpfers“ (ebd., S. 34) zu beugen. Ein andermal spricht er von der normierten kindlichen Entwicklung ausgehend von Natur und Gott. Wallensteins mangelhafte definitorische Abgrenzung, das Auseinandergeraten „weltlicher und geistlicher“ Vorstellungswelten (letztlich Theorien 3. Grades, die sich in weltlichen und geistlichen Theorien 1. Grades manifestierten) durchzieht seinen Ratgeber.

Deutlich wird auch ein weiteres Charakteristikum von Wallensteins Theorien 1. Grades: Mit dem Naturbegriff wird der reformpädagogische Impetus spürbar (und damit der „weltliche Teil“ seiner Theorien 1. Grades). Wallenstein erklärt, es gäbe ein von Gott in die Seele gelegtes Lebensprinzip und der Mensch entwickle sich gemäß diesem aus sich selbst heraus nach einem dem Menschen wesenhaften normalen Verlauf (vgl. ebd., S. 23ff.). Erziehung dürfte folgend diesem Menschenbild lediglich Hilfestellung bei der Entfaltung dieses speziellen geistigen Lebensprinzips nach einer dem Menschen wesenhaften (also allen gleichen) Entwicklung sein; die Theorien 2. Grades zeichnen jedoch ein anderes Bild. Als Begründung, dass es sich um ein von Gott gegebenes Lebensprinzip handelt, stützt er sich auch auf die Wissenschaft (die „rationelle Seelenkunde“, ebd., S. 23) und schottet sich damit letztlich zweifach (mittels Religion und Wissenschaft) nach außen hin ab.

Wallensteins Bezug zur Reformpädagogik wird auch an anderen Stellen deutlich – beispielsweise wenn er sich auf die Jugendbewegung als pädagogisch bedeutsames Faktum im Jugendalter bezieht und aufgrund der „Erfahrungen der letzten Jahrzehnte (...) einige

Grundkräfte und Grundrichtungen der gesunden¹⁷⁶ Jugendbewegung“ (ebd., S. 256) erläutert.

Die in Wallensteins Ausführungen vorfindbaren normativen Züge – anders als beispielsweise dann bei Graupner zu sehen sein wird, der nach psychoanalytischer Fassung zwischen gesunder und kranker Entwicklung unterscheidet und Erziehung ähnlich Maria Montessori mehr als „Rückführung“ zur Normalisation versteht – entspringen einerseits seinem religiösen Weltbild (Gott entwirft das in der Seele verankerte Lebensprinzip, dessen Entfaltung normale Entwicklung bedeutet), andererseits seiner Affinität zur Strukturpsychologie Sprangers¹⁷⁷, die davon ausgeht, dass die Gattung Mensch sich gemäß einer bestimmten, dem Mensch wesenhaften Struktur entwickelt – ja der Mensch gleichsam Struktur sei: „Alle (...) Glieder stehen untereinander und im Bezug auf das Ganze in funktionaler Abhängigkeit“ (ebd., S. 17). „Im ‘Querschnitt’ zeigt er (der Mensch, M.S.) sich als Struktur, insofern die körperlich-seelische Ganzheit seiner Persönlichkeit bedingend und gestaltend auf alle Einzelfähigkeiten und deren Betätigung wirkt und von dorthin formende Rückwirkung erfährt“ (ebd., S. 18). Und auch im Längsschnitt zeige sich Struktur, indem alle Entwicklungsschritte aufeinander bezogen sind und Sinn in der Gesamtentwicklung erhalten, sowie diese eine Summe dieser Entwicklungsstadien darstelle. Somit trage „sowohl das Sein in jedem Zeitpunkt wie auch die Entwicklung im Laufe der Zeit das Gepräge der Struktur“ (ebd., S. 18). Die einzelnen menschlichen Entwicklungsschritte drängten demnach auf Sinnerfüllung (auf Bedeutsamkeit im Gesamtzusammenhang) und „Natur und Kultur“ stellten hierzu in der jeweiligen Phase geeignete „Faktoren“ bereit (ebd., S. 19). Entsprechend baut sich sein Ratgeber phasengemäß auf. Unklar bleibt abermals, ob Wallenstein mit dem Begriff der Natur sowohl die ererbten Anlagen, das in der Seele grundgelegte geistige Lebensprinzip einschließlich des für die körperliche und geistige Entwicklung grundgelegten Prinzips der Normalentwicklung meint.

Wallenstein schreibt bereits in der Einleitung – und damit zum dritten Punkt –, dass es eine für alle Menschen wesenhafte, normale Entwicklung gäbe, die trotz gesellschaftlicher Veränderung immer gleich bliebe – bei jedem Menschen, nur „die Probleme“ sich „in Mischung, Verstärkung oder Abschwächung“ veränderten (S. 6). Und da er sich zum anderen auf Spranger bezieht, der als Kulturpädagoge und Geisteswissenschaftlicher Pädagoge von der Geschichtlichkeit der Erziehung ausgeht, könnte interpretiert werden, dass Wallenstein, für den ja alle Entwicklung (auch die körperliche) von der gottgegebenen Seele ausgeht (vgl. S. 24ff.), die individuelle Komponente eines Menschen in diesem der Seele innewohnenden Lebensprinzip insofern sieht, als dass sich dieses in Auseinandersetzung mit einer speziellen Umwelt entwickelt. Die Entwicklung dieses Lebensprinzips verläuft isoliert betrachtet bei jedem Menschen gemäß bestimmter struktu-

¹⁷⁶ Der Begriff „gesund“ entspricht einer für Wallenstein typischen Anspielung auf die NS-Zeit – hier: die in der NS-Zeit vorfindbare durch Erwachsene initiierte und politisch instrumentalisierte Jugendbewegung.

¹⁷⁷ Auch Fend (Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3., durchges. Auflage) wirft Spranger die Konzeption einer Normalentwicklung vor, bei der Abweichungen von dieser als nicht normal etikettiert werden; entscheidend ist dabei, dass Typologien oder Zielbilder der Entwicklung wie auch der Maßstab für Normalität insgesamt erklärungsbedürftig bleiben und/oder auf einen bestimmten Idealtypus eingeschränkt seien.

reller Entwicklungsprinzipien also gleich (Inhalte sind unterschiedlich; die Art und Weise ist jedoch bei allen gleich) – und dieses Entwicklungsprinzip ist ebenso von Gott gegeben und seelisch verankert – das Individuelle ergibt sich durch die Umwelt. In seiner Gesamtheit betrachtet, in Wechselwirkung mit der speziellen Zeit und Kultur und der menschlichen Entwicklungsvorgänge untereinander, „ergibt sich eine schier unermessliche Mannigfaltigkeit des Ablaufes“ (ebd., S. 185). Die sich ständig verändernde Kultur und Gesellschaft erhält folglich neben der „Natur“ einen weiteren Faktor in der kindlichen Entwicklung (vgl. ebd., S. 19). Wallenstein betont folglich, dass es sich um eine methodische Isolation einer „lebendigen Verflechtung“ (ebd., S. 184) handelt.

Somit gibt es für Wallenstein wohl ein allen Menschen gleich bleibendes Entwicklungsmodell, das seine individuelle Ausprägung über das der Seele innewohnende Lebensprinzip erhält, welches zugleich Motor aller Entwicklung darstellt, in Auseinandersetzung mit der Umwelt/Kultur. Und dieses Modell erhält in einer bestimmten Zeit unter bestimmten gesellschaftlichen Begebenheiten bestimmte Ausprägungen dieser Phasen. So schreibt er in betont politikabstinenter Haltung, dass in Deutschland wie auch der ganzen Welt „Perioden katastrophaler Umwälzungen (...) das Gefüge des Erziehungswerkes“ (ebd., S. 323) verschieben. Dass sich Wallenstein auf die NS-Zeit und die Kriegsfolgen bezieht, kann nur vermutet werden; thematisiert und näher ausgeführt werden die katastrophalen Umwälzungen nicht.

Entsprechend – und das wäre ein weiterer Beleg, dass Wallenstein so verstanden werden will – unterteilt er seinen Ratgeber in 1. die Darstellung der dem Menschen wesenhaften Normalentwicklung (vgl. ebd., S. 23 – 322) und 2. der bestimmten zeitgebundenen Probleme (vg. ebd., S. 323 – 377). „Wir bringen zuerst die normalen Aufgaben der Erziehung, um den Blick für das Wesenhafte zu schärfen, und dann die besonderen Gegenwartsprobleme, die nach Zeit und Ort wechseln“ (ebd., S. 6). Das Zusammenbringen von christlichem Weltbild und entwicklungspsychologischen Annahmen mutet dennoch allzu oft holzschnittartig an und ist sicherlich Wallensteins Unreflektiertheit geschuldet, so dass psychologische und theologische Theorien aneinandergeraten und seine Theorien 1. Grades schwer verständlich werden lassen. Wallensteins Darstellung erscheint aufgrund der idealtypischen Isolation und Modellhaftigkeit häufig in „poietischem“ Licht. Besonders deutlich wird dies bei der auf Spranger rekurrierenden Typeneinteilung im Jugendalter: „der sexuell Haltlose“, „Schönheitsschwärmer“, „der Liebevolle“, „der Problematiker“ (ebd., S. 186ff.).

Für Wallenstein gibt es also eine für alle gleich bleibende Art und Weise, man möchte auch sagen, das Modell, nach dem sich das geistige Lebensprinzip entfaltet:

Da er ja von für alle gleichen, normalen Entwicklungsphasen und -prinzipien ausgeht (z.B. im Jugendalter: körperl. Wachstum, Gemüt, Gedächtnis, Wille, Denkkraft etc.), die alle nur im Hinblick auf die Gesamtentwicklung verstehbar sind, sowie von sich darauf auswirkenden kulturellen Faktoren (z.B. Gesellschaft, Kultur, Beruf, Natur¹⁷⁸), ist eine ganzheitliche und sinnverstehende Sicht notwendig, aus der dann die Ziele und Mittel der Erziehung erwachsen. „Wir fragen nach den Hauptteilen, in die die Jugendzeit zer-

¹⁷⁸ Gemeint ist hier tatsächlich die Natur in Abgrenzung zur Kultur – und nicht die Natur des Menschen (vgl. S. 284ff.).

fällt, halten Ausschau nach ihrem besonderen Sinn und stellen die Faktoren fest, die von der Natur und Kultur zur Sinnerfüllung bereitgestellt werden. Auf diese Weise erhalten wir leicht überschaubare Bezirke unseres Arbeitsgebietes“ (ebd., S. 19).

Mutet dieses Verständnis des menschlichen Seins und seiner Entwicklung zunächst wie sehr „praktische“, differenzierte und komplexe Denkvorgänge an, so werden diese durch einfache und „poietische“ Vorstellungen von kindlicher Entwicklung gebrochen. Sei es, dass starre zeitliche Phasen festgelegt werden und ohne Einschränkung für jeden Menschen gelten sollen (vgl. z.B. ebd., S. 20), sei es, dass er darüber hinaus noch explizit betont, dass diese – ohnehin normierende – Phaseneinteilung kein wissenschaftliches Konstrukt, sondern von Gott gegeben sei (vgl. ebd., S. 320). Oder auch die religiöse Auffassung der Gottesbeseelung an sich, nach der das Lebensprinzip des Menschen vorgegeben ist und der Mensch somit gewissermaßen vorherbestimmt ist. Wie ‘frei’ ist gemäß dieser Sichtweise der Mensch und seine Entwicklung – wie offen bzw. eingeschränkt die Möglichkeiten für „praktisches“ Handeln und die menschliche „Berufung“? Wallenstein hierzu: „Selbständigkeit ist aber nicht mit schrankenloser Freiheit, erst recht nicht mit Zügellosigkeit zu verwechseln. Selbständigkeit verpflichtet gegenüber sich selbst und dem Leben, ist Selbstmeisterung, Ausrichtung des Lebens nach hohen Zielen, unentwegte Befolgung erprobter Grundsätze“ (ebd., S. 313). Doch wie christlich-dogmatisch und eng interpretiert sind diese hohen Ziele? Hier wird bereits ein für Wallensteins Ratgeber wesentliches Charakteristikum angedeutet: inhaltlich reibt sich „poietisch“ beschriebener Erziehungsrat, insbesondere christlich-traditioneller Art, häufig mit explizit formuliertem, an „praxis“ orientiertem Rat.

Auch der Sprachduktus ist teils sehr normierend, geschlossen und lässt dem Leser durch Empfindungs- und Verhaltensvorgaben keine Wahlfreiheit (z.B.: „Ist das Kind zur Welt gekommen, wird es von den Eltern mit hoher Freude begrüßt“, ebd., S. 34 oder „Schon vor der Geburt hat sich die Mutter gründlich mit der Säuglingspflege bekannt gemacht“ (ebd., S. 37). Vorschriften dieser Art regen weder Reflexion im Bezug auf das eigene Verhalten an, noch fördern sie dieses – sie appellieren vielmehr an den durch den Ratgeber vorgegebenen Ausführungsgehorsam.

Augenscheinlich und beträchtlich „poietisch“ begegnen die Empfehlungen (Theorien 2. Grades) dem Leser dann im Kapitel über die Anstaltserziehung (vgl. ebd., S. 147ff.). So finden sich dort rezeptologisch formulierte Forderungen wie: „Mache Dich zum Kind mit den Kindern, zum Jugendlichen mit den reifenden Menschen! Schone und pflege das Selbstwertgefühl des Kindes! Man halte in der Anstalt auf Zucht und Ordnung! Halte die Zügel fest in der Hand! Mahne unermüdlich!“ usw., ebd., S. 149). Weshalb gerade in diesem Kapitel der Sprachduktus enorm „poietische“ Züge annimmt, muss offen bleiben. Möglicherweise macht sich hier die Erziehungspraxis – folglich Erfahrung – des Paters bemerkbar.

Daneben findet sich aber auch eine Denkweise, die auf „praktisches“ Handeln zielt: Erziehung zielt vom ersten Tag an auf Auflösung mit dem Ziel Selbständigkeit und Selbstbildung. Selbständigkeit „setzt reifes Denken, abgewogenes Urteil und festes Wollen voraus und wirkt auf die Ausbildung dieser Fähigkeiten wohltuend zurück“ (ebd., S. 313). Wallenstein betont die Notwendigkeit elterlicher Aufklärung über Erziehungsprozesse. Erziehung erfordere beständige Selbstbildung und Reflexion vom Erzieher; Prävention sei prinzipiell besser als dirigistische Sanktionierung; kindliches Fehlverhal-

ten kann auch durch Fehlverhalten des Erziehers bedingt sein usw. – verschiedene Ursachenkomplexe seien bei Fehlverhalten des Kindes vom Erzieher demnach zu prüfen. Zusammenfassend schreibt Wallenstein für das Jugendalter, was auch insgesamt im Ratgeber immer wieder zur Geltung kommt und die „praktische“ Komponente des Ratgebers verdeutlicht: „Jedes Menschenleben ist von einzigartiger Bedeutung (...) Nie den ‘Herrscher’ hervorkehren, nie den Kämpfer! Nicht siegen wollen, sondern überzeugen! Durch Gedankenaustausch wirken! Die Selbsttätigkeit des Schülers wecken! Nicht die Beschränkung der Freiheit ist das Ziel, sondern ihr rechter Gebrauch. Übertrage möglichst früh dem jungen Menschen eine Verantwortung, das wird die Geburtstunde seiner Selbständigkeit sein! (...) Dränge kein bestimmtes Ideal auf, erst recht keinen bestimmten Beruf! Und nochmals: keine Schablone!“ usw. (ebd., S. 272).

Eine wesentliche „Methode“ (Theorie 2. Grades) in der Erziehungsarbeit ist für Wallenstein Aufklärung und Sinnverstehen, „das Erfassen der Einzelercheinung im Lebenszusammenhang“ (ebd., S. 18). Und damit bewegt sich Wallenstein abermals, wenn auch nicht explizit formuliert, in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Für die Aufklärung der Leser sei nicht nur die Einfachheit in der Darstellung und der Verzicht auf Nennung des ‘wissenschaftlichen Apparats’ (ebd., S. 6) unabdingbar (seine (wissenschaftlichen) Bezugsquellen stehen nur für interessierte Leser als Vorkapitel am Beginn des Ratgebers), sondern andererseits ergänzender und allseitiger Bezug auf die zur Verfügung stehenden Quellen notwendig (ebd., S. 19). Dies lässt auch die Komplexität des Ratgebers deutlich werden. Eltern haben demzufolge die Aufgabe der beständigen Selbstbildung – Bildung für Wallenstein verstanden als formale Bildung (Formung und Reifung von körperlichen, geistigen und seelischen Kräften) (vgl. S. 25ff.). Bildung bedeutet bezogen auf die Kinder auch, dass Wallenstein die Eltern als wesentlich für die körperliche, aber v.a. auch für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sieht – und zwar bereits vor der Geburt. So schreibt er über die Mutter: „Jede fortgesetzte körperlich-seelische Bewegung der Mutter und jede dauernde Gesamthaltung ihrer Persönlichkeit findet einen Widerhall in jedem Teil ihres Organismus, hinterlässt insbesondere Spuren in den für die Arterhaltung wichtigen Organen (...) Diese Formung ergreift die Totalität der körperlich-seelischen Persönlichkeit bis in ihre letzten Lebensteile hinein und legt so in die Einzelle Dispositionen, die später unter entsprechenden Bedienungen sich regen und geltend machen und die körperliche und seelische Entfaltung des Kindes in bestimmte Richtungen drängen“ (ebd., S. 27/28). Doch ist nicht die Seele von Gott gegeben? Oder ist Wallenstein hier so zu verstehen, dass die Anlagen derartige Macht ausüben, dass sie die Richtungsweisung Gottes dominieren? Auch hier wiederum ein Beispiel für Wallensteins Unklarheit. Definitorisch unklar ist auch, was Wallenstein unter dem Begriff Jugendalter genau versteht: Lediglich die Phase nach dem Mädchen- und Knabenalter? Oder handelt es sich um einen Oberbegriff, der andere Phasen mit einbezieht? Auch wenn Ersteres nahe liegt, so finden sich immer wieder Sätze, die auf Letzteres hindeuten. So zum Beispiel: „Damit schließt die erste Periode der Jugendzeit ab, das Kleinkind wird zum Kind, es steht an der Schwelle der zweiten Periode seiner Jugend“ (ebd., S. 70).

Fortschrittlich bleibt jedoch, dass er beide Elternteile (dem Vater widmet er ebenso ein eigenes Kapitel, S. 30ff.) in die vorgeburtliche Pflicht nimmt – wenn auch die Hauptverantwortung hier wie in der Erziehung im Kindesalter bei der Mutter bleibt (S. 28, 37).

Dies wird auch dann besonders deutlich, wenn er behauptet, dass mütterliche Unfreundlichkeit oder gar Abneigung dem Kind gegenüber kindliche Fehlentwicklungen bewirke und – als sei dies nicht Schuldzuweisung genug – er feststellt (Zeitgeist der 50er Jahre und seine Profession spielen hier sicherlich eine Rolle): „So erklären sich zum Teil die Erziehungsschwierigkeiten und das häufige Missraten unehelicher Kinder, die ja ‘ungebetene Gäste’ sind, und solcher Kinder, die in Zeiten tiefen ehelichen Zwistes ins Dasein treten“ (ebd., S. 29). „Nach alledem sind die Frauen mit gesundem Körper, guter Erziehung, rein verlebter Jugend, geordneten Lebensverhältnissen, sittlichem Halt, hohem Streben und warmer Kinderliebe die idealen Mütter“ (ebd., S. 29). Und als Pendant: „Nur ein körperlich gesunder, gut erzogener, sich selbst beherrschender, charakterlich ausgeglichener, durch religiöse Zwiespältigkeiten nicht zerrissener, nach sittlichen Idealen strebender Mann darf es wagen, Vater zu werden“ (ebd., S. 32). Während Religiosität für den Mann wesentlicher zu sein scheint, verbleibt der Mutter nach klassischen Rollenstereotypen die Warmherzigkeit in der Kindererziehung.

Selbst traditionelle Hierarchien zwischen Mann und Frau werden deutlich, wenn auch die Theorien 2. Grades in der expliziten Nennung beider Elternteile Fortschrittlichkeit signalisieren. So ist bei der Geburt des Kindes die Mutter beispielsweise dankbar, wenn der Mann nach der Geburt zufrieden blickt (vgl. S. 34). Oder: „Da der Vater der erste Träger der Autorität ist, tritt er (im Mädchen- und Knabenalter, M.S.) als Erzieher mehr in den Vordergrund, als es in den ersten Lebensjahren der Kinder der Fall war“ (ebd., S. 72). Im Mädchen- und Knabenalter, in dem die elterliche Liebe die Vorrangstellung in der Erziehung einbüßt und sich diese Position nun mit der Autorität teilen muss, gewinnt der Vater zentrale Bedeutung in der Erziehung – charakteristisch für bürgerliche Erziehungsvorstellungen. Wallenstein räumt nur manchen Müttern, nämlich mit bestimmter Persönlichkeitsausprägung, die Beibehaltung der Hauptverantwortlichkeit in der Erziehung ein (vgl. ebd., S. 72ff.). Und fortschrittlich ist abermals, dass er die Phase Knaben- und Mädchenalter nennt – dann aber spezifische Besonderheiten in der Entwicklung von Mädchen nicht genannt werden. Fortschrittlich ist wiederum, dass er sich überhaupt mit der geschlechtlichen Reifung und Aufklärung im Jugendalter beschäftigt (vgl. ebd., S. 227ff.) – allerdings in christlicher Ausprägung: Aufklärung als sachliche Information über die körperlichen Vorgänge im Jugendalter, alles andere (die Beantwortung von Fragen in früherem Alter oder über Entwicklungsvorgänge hinausgehende Fragen) fördere die „Wollust“. Insgesamt: „Zu der psychologisch-pädagogischen Sicht muß die theologisch-dogmatische Belehrung kommen“ (ebd., S. 232).

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Auf dem genannten, aus Theorien 3. Grades (Theologie und Psychologie) und Erfahrungen resultierenden, christlich-strukturpsychologischen Fundament (Theorien 1. Grades) entfaltet er seinen Ratgeber: Der Einteilung in Phasen (Vor der Geburt, Kleinkind, Knaben-Mädchenalter; Jugendalter) folgt die Darstellung der jeweiligen zeitgeschichtlichen Besonderheiten, somit kann dieses allgemeingültige Modell der Entwicklung immer an gesellschaftliche Verhältnisse angepasst werden.

So ließe sich bei Wallenstein vereinfacht folgendes Entwicklungsmodell¹⁷⁹ herausfiltern, das sich selbst wiederum eigentlich als Theorie 3. Grades bezeichnen ließe:

	Vorgeburtliche Formung (S. 23ff.)	Kindesalter (S. 34ff.)	Mädchen- und Knabenalter (S. 70/71)	Jugendalter (S. 170)
Alter:	9 Monate	0–6./7. Lj. (Schuleintritt)	Mädchen bis ca. 12/13 Lj.; Knabe bis ca. 14 Lj.;	Knabe: 14–21 Lj.; Mädchen 13–19 Lj.; Altersgrenzen - flexibel;
Sinn:	Körperliche Entwicklung zur Lebensfähigkeit	„Verselbständigung gegenüber Mutter“; „Entfaltung der körperl., seel., und geistigen Kräfte“	Kind nimmt nun aktiver an Bildung teil; Ziel: Berufsfähigkeit; körperlich-seelisches Wachstum; Erwerb grundlegender Bildung	Körperliche, charakterliche, geistige Selbstständigkeit; Ehefähigkeit und Sozialisation (Umwelt, v.a. Gesellschaft wird nun wesentlich)
Faktoren:	Eltern, Seele des Kindes	Familie und Natur des Kindes	Zusätzlich zu Natur und Familie: Straße, Kirche, Buch, Natur im Garten, Feld, Wald	Natur/Persönlichkeit und Umwelt (Gesellschaft, Beruf, Religion, Natur, Kultur, Sittlichkeit, Christentum)
Pädagogische Bedeutsamkeit:	Biologische Mithilfe der Eltern (Aufgabe: geistige, charakterliche und körperliche Gesunderhaltung; Aneignung von Wissen und Kenntnissen über kindliche Entwicklung; Ergo: Selbstbildung der Eltern)	Orientierung an Natur: Entwicklungsprinzipien (Denkfähigkeit, Wille, körperliche Bewegungen, Triebleben etc.) dieser Phase zur Entfaltung bringen; Familie hat hier primäre Bedeutung; elterl., v.a. mütterliche (selbstlose) Liebe	Familie bleibt „führend“; Schule und Kirche treten hinzu; Familie legt Grund für Erziehung in Schule und Kirche – ergo: Ordnung, Liebe, gutes Benehmen und Religiösität werden i.d. Familie leitend (Autorität; Werteerziehung); Erziehungs-	Verstehen und dienen: Entwicklungsstufe (Erwachsen d. Ich, Flügelfahre, pos. Phase) und Entfaltungsrichtung (Persönlichkeitstypen) verstehen, um Bildungsaufgaben zu erkennen; Umwelt wirkt bildend – Einführung in

¹⁷⁹ Zusammengesetzt wurde es aus allen Theoriegraden und Erfahrung und bildet für sich eigentlich bereits wieder eine Theorie 3. Grades – das zeigt nochmals deutlich, was Beckmann meint, wenn er vom Zusammenfallen der Theoriearten spricht.

	Vorgeburtliche Formung (S. 23ff.)	Kindesalter (S. 34ff.)	Mädchen- und Knabenalter (S. 70/71)	Jugendalter (S. 170)
		und Empathie sind zentral	faktoren 'arbeiten so Hand in Hand'; Schule breitet auf Gesellschaft vor; Buch lehrt selbst- ständig Wissen zu verarbeiten	Gesell.; Ziel: Persönlichkeitsbil- dung, Selbsterzie- hung des Kindes

Tabelle: Michaela Schmid

Interessant ist nun, dass Wallensteins Phaseneneinteilung so wie auch andere Vorstellungen (z.B. Erziehung als Entfaltung der Natur innerhalb einer bestimmten Gesellschaft; Mutter als Hauptperson in den ersten Jahren; zunehmende Bedeutsamkeit der Gesellschaft mit Fortgang der Entwicklung; Trias: Erzieher, Natur, Umwelt), auf den ersten Blick auch an Rousseau erinnern, den er aber zu keiner Zeit erwähnt wird, auf den zweiten Blick dann aber die dahinter stehende Tiefe vermissen und sogar Unterschiede erkennen lassen. So ist es lediglich der Rahmen, der an Rousseau erinnert, die inhaltliche Füllung fehlt meist oder wird durch ein christliches Welt- und Menschenbild beschnitten. Das Menschenbild ist ein christlich getragenes (Erbsünde, vgl. ebd., S. 49) und verfolgt nicht die Vorstellung vom Menschen als naturhaft gutem Wesen. So ist Erziehung nicht nur Entfaltung der Natur im Kindesalter, sondern auch Wertevermittlung und direkte Lenkung des kindlichen Willens (vgl. ebd., S. 102) und Befreiung von der Erbsünde: Die Menschen sind „nach der christlichen Glaubenslehre durch die Erbsünde ‘verwundet’. Der Mensch hat die Fähigkeit und Pflicht, sie nach den in seine Natur geschriebenen und den von der christlichen Offenbarung verkündeten Sittengesetzen auszurichten und zu beherrschen“ (ebd., S. 49). Im Gegensatz zu Rousseau ist für Wallenstein Erziehung in den ersten Jahren gerade nicht negative Erziehung, sondern aktive Erziehung, die im Jugendalter in negative Erziehung übergeht (vgl. ebd., S. 314). Der Entfaltungsbegriff scheint sich demzufolge – auch hier wieder unklar – mehr auf die Entwicklungsprinzipien zu beziehen, aus deren Verständnis sich in Auseinandersetzung mit Zeit und Gesellschaft die spezielle Erziehung offenbart. Entfaltende Entwicklung mit formender Erziehung?

Allen Phasen gleich bleibt folgender auf Wallensteins Theorien 1. und 3. Grades sowie seinen Erfahrungen gründender, elementarer Erziehungsrat (Theorie 2. Grades): „Von Jugend auf an der eigenen (gemeint sind die Eltern, M.S.) Bildung unentwegt arbeiten und mit dem vom Schöpfer ihnen anvertrauten Kindern in dauernder seelischer Berührung bleiben“ (ebd., S. 58). Was meint Wallenstein im Einzelnen damit?

Im Grunde handelt es sich um eine sich unentwegt fortsetzende Spiralbewegung: Voraussetzung ist die der Selbstbildung vorausgehende und diese fördernde kindliche Erziehung. Alles ist auf dieses Hauptziel hin ausgelegt und sollte sich diesem unterordnen, um dann in lebenslange Selbstbildung überzugehen, die wiederum Voraussetzung für adäquate Erziehung ist usw.

Das bedeutet beispielsweise für die vorgeburtliche Phase: Eines der Bestandteile der elterlichen Selbstbildung ist neben dem Charakter auch das Achten auf körperliche Gesundheit als Voraussetzung für die biologischen Anlagen; aber auch das Wissen um die von Wallenstein behauptete kindliche Normalentwicklung, um diese zu jeder Zeit zu verstehen und so „die Aufgaben (...) vom Kinde aus gezeigt“ zu bekommen (ebd., S. 42). „Die kindliche Natur (ist folglich, M.S.) ein Erziehungsfaktor ersten Ranges“ (ebd., S. 41) – so Wallenstein für das Kindesalter. Folglich: „Die Aufgabe der Eltern besteht darin, dem Entfaltungstrieb auf den verschiedenen Gebieten nicht nur keine Hindernisse in den Weg zu legen, sondern ihn zu fördern, ihn vor Abwegigkeit zu bewahren, die einzelnen Fähigkeiten auf rechte Betätigung zu lenken, ihnen ein günstiges Wirkungsfeld zu bereiten und sie nach Möglichkeit mit wertvollem Gehalt zu erfüllen. Die Liebe zum Kind weckt und vervollkommnet ihr Einfühlungsvermögen, so dass sie in den tausenden und stets wechselnden Erziehungssituationen das richtige treffen“ (ebd., S. 41). Erinnert dies nicht an negative Erziehung und sollte nicht aktive Erziehung bis zum Jugendalter bestimmend sein?

Ein wenig mag dieses Zitat den im Theorie-Praxis-Verhältnis kundigen Leser an Herbart erinnern. Nicht nur Wissen und Erfahrung sind unabdingbar für „praktisches“ Handeln, sondern auch der sich erst durch beide ausbildende Takt, der aufgrund einer wissenschaftlich ausgeformten Gefühlslage bzw. „Sinnesart“ zu spontanem und situationsadäquatem Handeln befähigt. Ob Wallenstein darum wusste, sowie überhaupt in diese Tiefe dachte, muss offen bleiben.

Deutlich wird darüber hinaus folgendes: Wallenstein ist darum bemüht, die Komplexität von Erziehungsprozessen, ihre Unvorhersehbarkeit und Individuallage zu betonen. „Streng genommen ist (...) jede seelische Tätigkeit einmalig. Zu einer anderen Zeit oder bei einem anderen Menschen verläuft sie verschieden. Was von der einzelnen Tätigkeit gilt, trifft noch mehr auf den ganzen Menschen zu, er ist einmalig: einmalig in seiner Gesamtstruktur, in seiner Entwicklung und in jeder seiner Betätigung“ (ebd., S. 185).

Des Weiteren sind Wissen um die kindliche Entwicklung, aber auch Liebe wichtig für Erziehung, die primär die Entfaltung der kindlichen Natur meint und in Selbstbildung übergehen soll. Im Kleinkindalter ist der Mensch „nur insofern an seiner eigenen Bildung beteiligt, als seine Natur sich kraft innerer Gesetze und Kräfte entfaltet“ (ebd., S. 41). Wallensteins Bildungsbegriff ist, gegenüber dem der Selbstbildung, sehr passiv und wird mit dem Erziehungsbegriff gleichgesetzt. Bildung meint die Entfaltung körperlicher, geistiger und seelischer Kräfte, die dann schließlich in formale Selbstbildung übergeht; da Bildung aufgrund mangelnder Fähigkeiten im Kindesalter noch nicht möglich ist, wird Bildung hier verstanden als passive Entfaltung der Natur (ebd., S. 41). Erziehung richtet sich damit an der Normalentwicklung aus, indem sie verhütet oder fördert.

Dieser rousseauistische Ansatz wird dann aber wieder gebrochen durch aktive, teils „poietische“ Begriffe wie „Formung“ oder „Emporziehen“: „Der Ausdruck ‘Bildung’ ist von der Formung einer der Bearbeitung zugänglichen Masse, etwa des Tones übernommen. Der Mensch soll durch Einwirkungen der Umwelt und später durch eigene Maßnahmen ein bestimmtes Gepräge erhalten“ (ebd., S. 35). Doch wo bleibt der aktive Moment der Bildung durch den Zögling? Und wo die sonst so starke Betonung der Entfaltung der inneren Natur? Nicht nur scheinen die Theorien 2. Grades widersprüchlich,

sondern auch seine begriffliche Präzisierung bleibt abermals aus. Interessant ist, dass nicht einmal gesagt werden kann, dass Wallensteins Theorien 1. und 2. Grades grundsätzlich einander widersprechen. Denn je nach Koppelung passen sie auch wieder zueinander! Hier scheint die Unverträglichkeit der Theorien 1. Grades in den Theorien 2. Grades Ausdruck zu finden. Insgesamt scheint die Komplexität des Ratgebers neben dem Zusammenfallen von Theorien 3. und 2. Grades (entwicklungspsychologische und theologische Annahmen vermischen sich stark mit seinen Erziehungsregeln) auch im Eklektizismus Wallensteins zu liegen, der häufig für Unklarheiten sorgt. Nicht nur unterschiedliche Weltbilder prallen aufgrund unterschiedlicher disziplinärer Einflüsse (Theologie und Psychologie) aufeinander und finden in teils ambivalentem Erziehungsrat Ausdruck (Entfaltung der Natur und Orientierung an dieser bei gleichzeitiger christlicher Wertevermittlung), sondern auch unterschiedliche Strömungen einer Disziplin, der Psychologie, werden kombiniert – zusätzlich angereichert mit Praxisbeispielen erfahrener Pädagogen wie Don Bosco und/oder literarischen und autobiographischen Zeugnissen. Die einer positiven Intention entsprungene Grundidee Wallensteins, durch Pluralismus und Differenziertheit eine bestimmte „Sinnesart“ beim Leser zu entwickeln, um auf der Basis dieses Wissens „richtig einsetzen“ zu können, schlägt aufgrund mangelnder Elementarisierung in ihr Gegenteil um.

2.4. Heinz Graupner: Das Elternbuch. Ein Schlüssel zur Kinderwelt. München 1955

2.4.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers

Heinz Graupner wurde am 18. Januar 1906 in Leipzig geboren. Er besuchte die dortige Thomasschule¹⁸⁰ und studierte im Anschluß Theologie und Medizin und schloss das Studium mit der Promotion zum Dr. med ab. Seine Begeisterung für die Schriftstellerei und das Reisen bestimmten nach der Assistenzzeit die Lebensgestaltung Graupners. Der Familienvater brachte eine Vielzahl von „Büchern der gesunden und vernünftigen Lebensführung“ (Graupner 1955, Klappentext) hervor. Er lebte in München. Weiterführende Daten zu Heinz Graupner konnten auch im Kontakt mit dem Piperverlag, in dem der hier untersuchte Ratgeber verlegt wurde, nicht ermittelt werden (Fax vom 26.05.08).

Aus dem Begleittext zur Publikation ist zu erfahren: „Im Mittelpunkt der Probleme, die ihn seitdem beschäftigten, stand immer der kranke und der gesunde Mensch“ (Graupner 1955, Klappentext). In Graupners Ratgeber „Das Elternbuch“ kommt dieses Interesse besonders zum Tragen: Der Ratgeber widmet sich zunächst der „normalen“ kindlichen Entwicklung von der Geburt bis zur Schulreife und greift dann Themen kindlicher Fehlentwicklung bzw. Krankheiten auf – seien diese psychisch oder physisch bedingt. Dass auch in diesem Ratgeber eine Überbetonung (ca. 150 Seiten von insgesamt 224 Seiten) auf der körperlichen Entwicklung, auf psychischen und physischen Krankheitsbildern, medizinischer Aufklärung und Versorgung liegt, dürfte auch hier der Profession Graup-

¹⁸⁰ Die Thomasschule wurde 1212 gegründet und blieb auch nach der Reformation eine der führenden Lateinschulen Sachsens. Musik und alte Sprachen nehmen auch heute noch zentralen Stellenwert in diesem Gymnasium ein.

ners geschuldet sein. Sein Ratgeber reiht sich damit in den Strang der von Ärzten verfassten Ratgeber ein. Graupners Ratgeber ließe sich künstlich (da im Zuge der vorliegenden Analyse im Nachhinein unternommen) in fünf Abschnitte unterteilen: die ersten beiden beschäftigen sich mit dem „normalen“ Kind: hier entfaltet Graupner wiederum in einem ersten Abschnitt dem Leser seine Vorstellungen vom Kind und was demnach für seine Erziehung von Bedeutung sei (vgl. Graupner 1955, S. 12–75); der zweite Abschnitt widmet sich der körperlichen Entwicklung und der diese Entwicklung unterstützenden pflegerischen Empfehlungen (vgl. ebd., S. 77–147). Die letzten beiden Abschnitte befassen sich mit „regelwidriger“ kindlicher Entwicklung: in einem ersten Abschnitt mit verschiedenen körperlichen Krankheiten (vgl. ebd., S. 149–195); dann mit den psychischen Krankheiten von Kindern (vgl. ebd., S. 197–220). Das letzte, sehr kurze Kapitel geht nochmals explizit und sehr knapp auf das Verhalten, auf Fähigkeiten und die Bedeutung des Erziehers für die kindliche Entwicklung ein (vgl. ebd., S. 221–224). Der im Gegensatz zu Wallenstein deutlich eingegrenzte Adressatenkreis – Graupner möchte, wie bereits der Titel seines Ratgebers zum Ausdruck bringt – gezielt Eltern ansprechen – kommt auch im Sprachduktus und Aufbau zum Ausdruck: klar und einfach gegliedert, ohne Unterpunkte und ohne viele Verweise; die Inhalte werden leicht verständlich – allein die Überschriften der einzelnen Kapitel haben weniger sachlichen, sondern romanhaften Charakter (z.B. „Die gelehrigen Fische“, „Soo is brav!“, „Kinderwelt und Menschenwelt“) – und anschaulich dargeboten. Beispiele und eigene Erfahrungen dienen nicht nur der Anschaulichkeit, sondern unterstreichen weiterhin die zwischen Ratgebendem und Ratsuchendem zu schaffende Beziehung. Denn diese scheint für Graupners Vorhaben grundlegend zu sein, da daraus resultiert: „es müssen Kenntnisse vermittelt werden, um die Welt des Kindes für den Erzieher wieder entdecken zu können“ (ebd., S. 21). Zentrales Anliegen Graupners ist es folglich die elterliche Empathiefähigkeit zu schulen, ihnen die „kindliche“ Welt verständlich zu machen, um darauf Erziehung aufbauen zu können – der Untertitel des Ratgebers „Ein Schlüssel zur Kinderwelt“ lässt dies bereits erahnen.

2.4.2. Analyseergebnisse

Versuchte man Graupners Auffassung von Welt (Theorie 1. Grades) zu skizzieren, dann müsste man ein Bild beschreiben, das an einigen Stellen noch von restaurativen Spuren durchzogen ist, in der Summe aber durchaus bereits in die Vorstellungswelt der 60er Jahre hineinragt.

Konservative, von bürgerlichen Wertvorstellungen geprägte Sichtweisen kommen besonders im Familien-, Mutter- und Vaterbild zum Tragen: Der Vater erhält im Ratgeber – und damit auch in der Pflege und Erziehung – im Gegensatz zur Mutter keinerlei Bedeutung, er wird nicht explizit erwähnt; und wenn auch an manchen Stellen von den Eltern gesprochen wird, so wird im Ratgeber immer wieder deutlich, dass dennoch die Mutter gemeint ist – einzige Abweichung von der traditionell bürgerlichen Vorstellungswelt: der Vater erhält nicht einmal mehr in der Außensicht die primäre Zuständigkeit und Macht über erzieherische Fragen und Belange. Die Mutter ist aber auch primäre Verursacherin kindlicher Fehlentwicklung (vgl. ebd., S. 131ff.). Begründet wird die mütterliche Zuständigkeit mit einer natürlichen Veranlagung der Frau und mit der von Natur aus bei jeder Frau vorhandenen Mutterliebe, die ihre „höchste Bewährung (...) in Selbst-

losigkeit“ offenbart (ebd., S. 22). Und auch die Forderung nach mütterlicher Stillpflicht trägt bei Nichteinhaltung Schuldzuweisungen im Gepäck (vgl. ebd., S. 117). Mehr noch: eine Frau ohne Mutterliebe leidet an Persönlichkeitsdefiziten, ist folglich krank. (vgl. ebd., S. 21f.)

Hier zeigt sich bereits im Ansatz, was Graupners Menschenbild insgesamt ausmacht: die Vorstellung, es gäbe eine normale, gesunde Entwicklung und eine unnormale, kranke Entwicklung. Unklar bleibt bis zuletzt, womit Graupners Normierung normaler Entwicklung belegt und wie sie inhaltlich gefüllt wird. Pädagogische Theorien 3. Grades bleiben aus, dafür sind Graupners eigene Profession (Gesundheit vs. Krankheit) sowie der Bezug auf Pädiatrie, Psychologie und Psychoanalyse deutlich zu erkennen (z.B. ebd., S. 17, S. 20, S. 28, S. 155ff. S. 197ff.).

Graupner plädiert für eine große Familie – Familie als die erste und bedeutendste Institution der kindlichen Entwicklung –, da Geschwisterreichtum nahezu unerlässlich sei für ein „gesundes“ kindliches Gedeihen (vgl. ebd., S. 25ff.). Einen „krankhaften“ Gang ginge die Entwicklung ohne Geschwister, denn die beständige Gesellschaft von Erwachsenen rufe eine Verfrühung der kindlichen Entwicklung („Treibhauspflanze“, ebd., S. 27) hervor. „Was dem Einzelkind in den ersten fünf oder sechs Lebensjahren durch die rapide geistige Entwicklung, durch das Überspringen der ersten glückhaften Kindheit verloren geht, kann niemals im Leben wiedergewonnen werden“ (ebd., S. 28). Gesund wäre die Entwicklung folglich, wenn sie in Auseinandersetzung mit anderen Kinder (ideal: Geschwistern) abliefe, folglich naturgemäß verlief – und schlussendlich das Kind glücklich werde. Das Kind selbst ist für Graupner von Natur aus weder „gutwillig“, noch „böswillig“. „Sie sind mit solchen schönen oder hässlichen Eigenschaften aber gewöhnlich nicht auf die Welt gekommen, von bestimmten krankhaften Charaktertypen abgesehen. Sie haben es ihren Eltern zu verdanken, dass sie guten oder bösen Willens sind“ (ebd., S. 74).

Graupners Theorien ersten Grades weisen demgemäß en bloc folgende Gestalt auf: Graupner geht davon aus, dass sich das Kind von Natur aus richtig entwickelt: „Mindestens neunundneunzig von hundert Kindern entwickeln sich völlig normal. Höchstens ein Kind aus dieser Zahl zeigt Verschiebungen der Norm, und dann meist nur geringfügige“ (ebd., S. 24). Ein Zeichen psychischer und physischer Gesundheit sei die Heiterkeit des Kindes, die dem Kind wiederum von Natur aus gegeben sei. Elterliche Erziehung könne die kindliche Heiterkeit in Ernsthaftigkeit verderben – und das Kind erkranken (vgl. ebd., S. 13f.). Deutlich wird auch hier wieder, was sich durch Graupners gesamten Ratgeber zieht: Das Kind trägt gesunde Entwicklung gleichsam in sich; falsche Erziehung verdirbt diese gesunde, natürliche Entwicklung. Verdorben wird diese natürliche Entwicklung folglich nur durch falsche elterliche Einwirkung. Die hohe Bedeutsamkeit der Eltern für die kindliche Entwicklung ist ein Charakteristikum, das auch in den 60er Jahren im Zuge des Aufgreifens psychoanalytischer Theorien dort seinen Ausdruck fand. Graupners Vorstellung von der „Machbarkeit“ kindlicher Entwicklung bei „lediglich“ richtiger elterlicher Erziehung ist dabei ebenso deutlich erkennbar, wie seine „poietische“ Vorstellung einer bei jedem Menschen gleich, weil „normal“ ablaufenden Entwicklung. Für Graupner gibt es folglich die richtige und falsche Entwicklung; die richtige und falsche Erziehung.

Auch beim Thema Mutterliebe kommt dieses „poietische“ Gedankengebäude, basierend auf medizinischen Termini und Paradigma, deutlich zum Tragen:

„Mutterkranke Kinder“, deren Erkrankung nach Graupner auf ein Zuviel an mütterlicher Umsorgung zurückzuführen ist, muss der Arzt „heilen“, durch Zerschneiden der „geistige(n) Nabelschnur zwischen Mutter und Kind (...) und der Erfolg dieser abermaligen Entbindung wird ein glückliches Kind sein“ (ebd., S. 23). Erziehung wird damit zum Produktionsverfahren (Herstellung von Normalität); selbst Heilsverfahren bei unnormaler Entwicklung durch falsche Erziehung suggerieren ein einfaches Vorgehen mit sicherem Input-Output-Prinzip.

Wie sich Normalität im Einzelnen gestaltet, ist – mit Ausnahme der Ziele Glücklichkeit und harmonische Persönlichkeit – nicht näher umrissen. Definiert sind vielmehr psychische und physische Krankheitsfälle.

Falsche elterliche Erziehung sei durch drei Faktoren bedingt: „Unkenntnis (...) (der) Kindheit. Mangelhaftes Vertrauen der Eltern in die Zuverlässigkeit der natürlichen Funktionen“ und die Nichtbeachtung kindlicher Individualität (ebd., S. 24). Das Interessante hierbei ist, dass Theorien 1. und 2. Grades an dieser Stelle nicht übereinstimmen: Während Graupners Vorstellung von der gesunden kindlichen Entwicklung seinen gesamten Ratgeber durchzieht, seinen Erziehungsrat leitet und damit Einheitlichkeit und Universalität der Entwicklung suggeriert, die bei Nichtbeachtung zu falscher Erziehung und somit zu Fehlentwicklung führt, präferieren seine Theorien 2. Grades an dieser Stelle dann wieder Individualität und Unterschiedlichkeit kindlicher Entwicklung, die bei Nichtbeachtung zu falscher Erziehung und kindlicher Fehlentwicklung führt (vgl. ebd., S. 24/25)!

Zuletzt nennt Graupner noch einen weiteren Grund für falsche Erziehung: „Zivilisation“, d.h. der gesellschaftliche Wandel, hätte eine grundlegende Verunsicherung der Eltern hervorgerufen. Neben positiven Effekten dieser gesellschaftlichen Veränderung, hätten sich v.a. Nachteile für die Erziehung ergeben (man beachte die Aktualität dieser Theorie 2. Grades). Diese Argumentation stützt sich einerseits auf die mystifizierten Vorstellungen Graupners im Bezug auf das Familienleben im 19. Jahrhundert (der bürgerlichen Gesellschaft!), andererseits auf die ablehnende Haltung Graupners gegenüber der Verständlichkeit wissenschaftlichen Wissens für Eltern (vgl. ebd., S. 19). „Unter dem Einfluß der Zivilisation sind ferner manche Instinkte verloren gegangen, mit denen die Mütter ihre Kinder in die natürliche Fülle des Lebens einführten. Dazu kommt schließlich die missverstandene Wissenschaft, die in weitem Kreise bereitwillig aufgenommen wird und dann in jungen Mutterköpfen, kraus verunstaltet, folgeschwer spukt“ (ebd., S. 19).

Reformpädagogischer Impetus und Gedankengut der 60er Jahre sind besonders in den Erziehungszielen und der eindeutigen Kritik an der „traditionellen Erziehung“ spürbar: verläuft die Entwicklung bei richtiger Erziehung natürlich, wird das Kind eine harmonische Gesamtpersönlichkeit (vgl. ebd., S. 30), ein glücklicher Erwachsener – Voraussetzung für eine glückliche Gesellschaft. Mittels Erziehung zu einer Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse zu gelangen, ist seit der Aufklärung immer wieder zentrales Bestreben reformpädagogischer Bewegungen und wurde dann in den 60er Jahren wieder richtungsweisend. Nicht nur das Ziel der Glücklichkeit (man denke an Alexander Sutherland Neill) ist für die unpolitische Strömung ‘der antiautoritären Bewegung’ in den 60er

Jahren (vgl. Kap. IV.3.1.) kennzeichnend, sondern auch der – letztlich m.E. Erziehung überschätzende – Glaube, eine falsche Erziehung wäre für die NS-Zeit bzw. gesellschaftliche Mißstände verantwortlich zu machen; Erziehung müsse wie auch Familie – man denke an die Studien der Frankfurter Schule und die schließlich dann in den 60er Jahren entstandene enorme Kritik am bürgerlichen Familienleitbild und Werten – verändert werden. So findet sich bereits 1955 bei Graupner richtungweisend im Vorwort:

„Daß die Welt in den vergangenen Jahrzehnten aus den Fugen geraten ist, dass Dinge geschehen sind und noch geschehen, die nicht des Menschen würdig sind, findet seine Deutung, neben anderem, auch in dem falschen Erziehungsideal der Deutschen. Wir sind aufgewachsen in der Atmosphäre von Zucht, Ordnung und Autoritätsglauben, wir sahen im Gehorsam den entscheidenden Prüfstein für den Erzieher (...) Wir erkannten nicht, dass es wesentlicher sei, aus einem Kind einen selbständig denkenden, frei entscheidenden Menschen zu entwickeln (...) Wenn es uns darum zu tun ist, dass die nächste Generation glücklicher wird, müssen wir unsere Kinder von Beginn an einen anderen Weg als bisher führen (...) Es ist unser Ziel, aus Kindern glückliche Menschen für eine glücklichere Welt zu entwickeln“ (ebd., S. 11). Und grundlegend für eine veränderte Erziehung, für eine richtige Erziehung, für eine normale Entwicklung und für eine veränderte Welt ist ein Verstehen der kindlichen Welt, seiner psychischen und physischen Entwicklung – das ist Hauptaufgabe des Ratgebers. Diese hohe Bedeutsamkeit des Verstehens der kindlichen Welt kommt bereits im Untertitel des Ratgebers zum Ausdruck.

Interessant ist auch, dass bürgerliche Rollenbilder – Graupner ist sich ja seiner eigenen Theorien ersten Grades nicht bewusst – nicht abgelehnt werden, bürgerliche Erziehungsziele dagegen aber mitunter für die NS-Zeit verantwortlich gemacht (Theorien 2. Grades) und explizit abgelehnt werden. Im weiteren Verlauf des Ratgebers strebt Graupner im Zuge der Werteerziehung dann aber doch den bürgerlichen Wertekanon an: „Höflichkeit“, „Einordnung“, „Rücksichtnahme“, „gute Manieren“ für eine „gute Kinderstube“ (ebd., S. 64f.). Wesentlich für die (bürgerliche) Werteerziehung sei aber (und hier werden wiederum, wenn auch nicht „praktische“, dafür aber anti-„poietische“ Gesichtspunkte leitend), dass es sich um keine dressurartigen Lernvorgänge handeln darf, da diese der Persönlichkeitsentwicklung entgegenstünden. Vielmehr sei Erziehung ein „Produkt gegenseitiger Achtung, auch wenn der Ältere immer der Führende und Korrigierende ist“ (ebd., S. 65). Ergo: „Wir bekennen uns aber zu ihr (der guten Kinderstube, M.S.), wenn sie richtig (Herv. M.S.) verstanden wird“ (ebd., S. 64).

Auch im Kapitel, in dem Graupner über direkte Erziehungsmittel (Lob, Belohnung, Tadel, Strafe) referiert, unterstreicht er die Komplexität des Menschseins – und damit doch eigentlich die Ablehnung „poietischer“ Machbarkeitsvorstellungen – im Gegensatz zum Tier, so „dass man sich über die Notwendigkeit, zu belohnen und zu bestrafen, und über das Maß dieser Erziehungsmittel eingehend unterhalten muß. Sicher ist jedenfalls: Mit ‘Zuckerbrot und Peitsche’, mit Belohnung und Strafe allein, kann man kein Kind erziehen“ (ebd., S. 32).

Als grundsätzliche, alles umfassende Orientierungspunkte, die in allen erzieherischen Handlungen leitend sein müssen, nennt Graupner „Selbstdisziplin, Überlegung und Konsequenz“ (ebd., S. 34). Forderungen des Erziehers (auf der Basis liebender Autorität) müssen zunächst überlegt sein; Kriterien der Überlegung wären Sinn und Umsetzbarkeit der Forderung. Sie müssen mit Konsequenz vom Erzieher verfolgt werden; und conse-

quentes Erziehverhalten erfordert wiederum Selbstdisziplin (ebd., S. 33ff.). Inkonsistenz, Disziplinlosigkeit und Befehle führen als schlechte Laster des Erziehers (auch hier wieder in monokausalen Denkmustern) zu Erziehungsfehlern.

Befehle wecken beispielsweise den kindlichen Ungehorsam (ebd., S. 34); stattdessen ist beim Kind ein der Forderung entsprechendes Verlangen zu wecken, so dass das Kind die Durchführung der Forderung als selbständige Leistung erlebt – Graupners Theorie 2. Grades erinnert hier (wenn auch implizit) an indirekte Erziehungsmethoden. Diese Leistung darf auch beliebig belohnt und gelobt werden; ansonsten sei der Erzieher mit den direkten Erziehungsmitteln sparsam, da der kindliche Gehorsam (anfangs sprach Graupner sich noch vehement gegen den Gehorsam aus!) ansonsten vom Kind nicht mehr als Selbstverständlichkeit erlebt werden würde (ebd., S. 35).

Dass Graupner bei aller Liberalität dennoch ein „Kind seiner Zeit“ ist, wird am Thema körperliche Züchtigung noch deutlicher erkennbar. Es fällt auf, dass das Kapitel über Strafe zunächst vergleichsweise viel Raum einnimmt, denn „ohne Strafe gelingt es nicht, ein Kind zum Gehorsam zu bringen oder wenigstens zu einer besseren Einsicht zu verhelfen. Strafe muß sein, auch wenn wir der Meinung sind, dass sie nicht selten genug angewendet werden kann“ (ebd., S. 35). Nach Aufzählung graduell unterschiedlicher Strafarten, der Erläuterung, in welcher Situation welche Art der Strafe richtig und welche falsch sei – einschließlich der Nennung der jeweiligen beim Kind auftretenden positiven und negativen Effekte (vgl. S. 35ff.) –, kommt Graupner in sehr ambivalenter Weise auf die körperliche Züchtigung zu sprechen. Einerseits sei sie für Graupner „die umstrittenste Strafmaßnahme, und es ist kein Zweifel, dass erfahrene, geduldige und kluge Erzieher ohne sie auskommen“ (ebd.). Wenn also auch auf „körperliche Strafe nach Möglichkeit zu verzichten“ ist, so gilt sie dennoch „normalerweise als notwendig“. Wesentlich ist bei dieser Strafart, dass der „Schmerz“ des „Klapses“ als „Warnung“ erlebt wird. „Solange dieser Schmerz die einzige Folge der körperlichen Züchtigung ist, darf sie mit großen Abständen als letztes, schärfstes Strafmittel angewendet werden“ (ebd., S. 37). Körperliche Strafe sollte man möglichst nicht, darf aber angewendet werden; wird sie angewendet, dann muss (!) es auch körperlich, darf allerdings nicht seelisch schmerzhaft sein, denn „sobald das Ehrgefühl sich zu entwickeln beginnt, schürt der Erzieher sehr leicht mit dieser Erziehungsmethode Haß und Trotz“ (ebd., S. 37). Doch wann entwickelt sich Ehrgefühl? Ist dieses nicht schon immer vorhanden? Und ist nicht jede körperliche Züchtigung – insbesondere vor dem Hintergrund von Graupners Theorien 1. Grades – durch den Erzieher eine seelische Verletzung? Graupner selbst pendelt zwischen traditionellen Wertvorstellungen und liberalen Tendenzen und fordert den Leser wiederholt nicht zu kritischer Reflexion auf, sondern gibt „poietische“ Anweisungen im Verständnis von und Umgang mit Strafe. Auch mögliche negative Auswirkungen (körperlicher) Strafe auf Selbstständigkeit, eigenständiges Denken und Selbstbewusstsein – Graupners Erziehungsziele – werden nicht thematisiert.

Restauration und Innovation – wie es für die Ratgeberliteratur der 50er Jahre kennzeichnend ist – ist auch für Graupners Ratgeber charakteristisch. Offenheit in der kindlichen Aufklärung bzw. das Thematisieren von sexualpädagogischen Fragen im Kindesalter an sich, ist für die 50er Jahre revolutionär und verweist vielmehr in die 60er Jahre, in denen eine Durchdringung erzieherischen Denkens mit psychoanalytischem Gedankengut bezeichnend war. Graupner widmet bereits 1955 diesem Thema ein längeres Kapitel mit

der Überschrift „Die Mutter und die ‘Aufklärung’“ (ebd., S. 71 ff.), allerdings inhaltlich in zurückhaltendem Ton: „Man wartet bis das Kind fragt. Und man beantwortet nur, was es fragt (...) Es ist kaum fassbar, wie wenig von diesem einfachen Rezept Gebrauch gemacht wird. Es ist ein lohnendes Rezept“ (ebd., S. 73). Undenkbar wäre für Graupner – und damit wieder zurück in die Gedankenwelt der 50er Jahre – eine Handhabe, wie sie in Amerika betrieben würde. Dort „versuchte man dergleichen Aufklärung mit einer Breite und Offenheit, die hierzulande nicht denkbar wäre. (...) Es werden ihnen (den Kindern, M.S.) Filme gezeigt, die kaum eine Frage mehr offen lassen. (...) Aber man kann diese Methode wohl nicht ohne weiteres auf uns übertragen“ (ebd., S. 74).

Auf der Suche nach „praktischen“ Theorien 2. Grades – die man doch finden müsste, da selbständiges Denken eines der Graupner’schen Erziehungsziele ist – stößt man auf den bereits erwähnten Begriff der elterlichen „Überlegung“ (ebd., S. 34). Der Begriff der Überlegung bezieht sich hier lediglich auf Graupners Forderung nach Sinn und Durchführbarkeit der elterlichen Forderungen an das Kind, weitere Erklärungen oder Impulse für elterliche Reflexionsprozesse werden nicht gegeben. Lediglich im letzten Kapitel weist er auf die Vernetzung zwischen elterlichem Verhalten und kindlicher Entwicklung hin und unterstreicht somit die Bedeutsamkeit der Eltern-Kind-Beziehung wie es dann v.a. im Zuge der psychoanalytisch geprägten Pädagogik der 60er Jahre kennzeichnend wird. Damit bleibt Graupner inhaltlich seinem Ratgeber bzw. Erziehungsrat treu.

Auch Graupners Kapitel zur Selbständigkeitserziehung bringt mehr „poetische“ statt „praktische“ Theorien 2. Grades: Selbständigkeit als natürliche kindliche Anlage gilt es „zu lenken und zu fördern“, keinesfalls durch falsches elterliches Zutun zu „zerstören“ (ebd., S. 62 ff.). Was Graupner hier meint, ist jedoch lediglich selbständiges kindliches Handeln; selbständiges Denken wird nicht erwähnt. Zusätzlich unterstreicht er, wann ein Kind bei normaler, gesunder Entwicklung, welche Tätigkeiten wann kann (z.B. Essen, Trinken, Zähne putzen ohne Hilfe mit zwei Jahren, ebd., S. 63).

Aufschlussreich ist auch die Ambivalenz zwischen Graupners Theorien 1. Grades und den Erziehungszielen „selbständiges Denken“ und „freies Entscheiden“ sowie den übrigen Theorien 2. Grades. Denn idealiter müssten die übrigen Theorien 2. Grades angesichts der formulierten Ziele an „praxis“ orientiert sein – in seinem Ratgeber setzt er die Ziele dann aber inhaltlich nicht um. Er referiert nicht, wie selbständiges Denken zu fördern ist; darüber hinaus sind die Theorien 1. Grades, wie bislang herausgearbeitet, von einer „poetischen“ Gedankenwelt bestimmt (normale Entwicklung). Davon ausgehend ist für die von Graupner favorisierte Erziehung folgendes grundlegend:

Für eine natürliche, gesunde Entwicklung ist richtiges elterliches Erziehungsverhalten elementar, das nach Graupner zunächst einmal ein Verstehen der kindlichen Welt – gemeint: der psychischen und physischen Entwicklungsvorgänge (vgl. ebd., S. 11) – voraussetzt; zum anderen ist für Graupner Autorität, basierend auf Liebe und Vorbild, unverzichtbar. Er spricht sich folglich, bürgerliche Erziehungsideale ablehnend, nicht völlig gegen Autorität aus – diese sei konstitutiv für das Generationenverhältnis –, ablehnend steht er einer Autorität aus Angst und Strafe gegenüber (ebd., S. 14 ff.). Es sollten vielmehr Beispiel und Liebe leitend sein – nur der kundige Leser ahnt hier die Anlehnung an Nohl; namentlich wird er jedoch nicht erwähnt. Das Vorleben beispielsweise einer vom Zögling geforderten Haltung sei Grundlage für Respekt und Einhaltung der Forderung auf Seiten des Zöglings; ebenso sei Liebe und Zuwendung grundlegend für

die Anerkennung, aber auch Umsetzung pädagogischer Autorität. ALLE psychischen Fehlentwicklungen des Kindes seien auf „falsche“ Autorität zurückzuführen (ebd., S. 15) – „Erziehungsschwierigkeiten oder bestimmte körperliche Störungen (...) tragen gewöhnlich nur die Schuld der Eltern mit sich“ (ebd., S. 24).

Allerdings: Nur mit Liebe und Beispiel wird kein selbständiges Denken angeregt! Eine romantische Sicht (diese romantische Vorstellung findet sich ähnlich auch bei Bueb), die Liebe und Beispiel eine Schlüsselrolle zuspricht, wirft m.E. doch die Frage auf: Müsste der Erzieher entsprechendes Denken und Verhalten nicht zunächst einmal selbst erlernt haben, um Vorbild sein zu können? Und: Handelt es sich bei Graupners Zielen wie selbständiges Denken nicht um demokratische Ziele, jedoch fehlt Graupner die inhaltliche Füllung dieses Begriffes – ein Ausdruck für die unerfahrene Bevölkerung der 50er Jahre?

Im Gegensatz zu Haarer beschreibt Graupner den Säugling als liebes- und schutzbedürftiges Wesen, für das die Liebe der Mutter nicht nur physisch, sondern auch psychisch überlebensnotwendig ist und als Grundlage jeglicher weiteren pädagogischen Einwirkung fungieren muss (ebd., S. 16ff., S. 21ff.). Das einleitende Zitat „Kinder sind Rätsel von Gott und schwerer als alle zu lösen. Aber der Liebe gelingt's, wenn sie sich selber bezwingt“ des deutschen Lyrikers Friedrich Hebbel (1813–1863), Wiederholungen von Fröbels Zitat „Erziehung ist Liebe und Beispiel, sonst nichts“ (z.B. ebd., S. 30; S. 223) sowie beständiges Wiederaufgreifen dieses Themas verdeutlichen, welches Gewicht die Liebe für Graupner im Erziehungsprozess hat. „Die Liebe macht uns jene Aufgabe leicht, das hilflose Kind zu einem glücklichen Menschen zu entwickeln. Es gilt, diese Liebe dem Ziel, also dem glückhaften Leben des Kindes, unterzuordnen“ (ebd., S. 78). Liebe, Vorleben und Aufgeklärtheit in den kindlichen Entwicklungsvorgängen markieren für Graupner die Grundpfeiler; alle weiteren, konkreten Vorgehensweisen erwachsen gleichsam aus diesem Verständnis. „Wenn Eltern und Erzieher es lernen, das Land der Kinder so zu sehen wie ihre Pfleglinge, ist das Erziehungswerk schon halb gewonnen“ (ebd., S. 30). Dennoch bedarf „diese Liebe und Beispielfreudigkeit (...) Handwerkszeug und Kenntnissen“ (ebd., S. 30). „die Liebe zu den hilflosen ist der große Antrieb, und das Wissen, das wir erwerben werden, ist die Bahn, auf der sich diese Liebe bewegen muß“ (ebd., S. 78). Die Kenntnisse kindlicher Entwicklung, das Verstehen seiner Entwicklung – denn das Kind ist weder „verkleinerter Erwachsener“ noch „Zwerg“ und seine Entwicklung keine Vergrößerung eines „photographischen Bildes“ (ebd., S. 79) – beziehen sich im Ratgeber dann auf psychische und physische Vorgänge:

So referiert der Autor zunächst ausgewählte Punkte der geistigen und körperlichen Entwicklung, den richtigen Umgang mit diesen und kommt dann auf Fehlentwicklungen zu sprechen – auch hier begegnet uns wieder das Muster Gesundheit vS. Krankheit. Körperliche Entwicklung hat für Graupner nichts mehr mit Erziehungsfragen zu tun, sondern ist von pflegerischer Bedeutung (ebd., S. 103). Der Verständlichkeit halber wird diese Darstellung mit Beispielen (z.B. ebd., S. 43, S. 221) und eigenen Erfahrungsberichten Graupners (z.B. ebd., S. 90) aufgelockert. Und immer wieder kommt das medizinische Paradigma zum Tragen: stichpunktartig werden bestimmte Themen angesprochen (kindliches Spiel, logisches Denken, Märchen, Lügen, Stehlen, Tischsitten, Sprachentwicklung, Zweisprachigkeit, Musikalität, das Zahnen, der Schlaf, die Ernährung, die Kleidung etc.), das „Entwicklungsprinzip“ geklärt, der richtige Umgang besprochen und vor

falschem Umgang gewarnt. In den vorletzten beiden Kapiteln widmet Graupner sich dann explizit ausgewählten körperlichen Krankheitsbildern (Kinderkrankheiten wie Märsen, Röteln usw.) und psychischen Störungsbildern (wie Bettnässen, Stottern, Daumenlutschen, Trotz, schlechte Esser usw.). Gerade bei der Nennung der psychischen Fehlentwicklungen wird die Bedeutung der falschen elterlichen Einwirkung als die einzige Ursache dieser Fehlentwicklungen genannt (ebd., S. 197ff.); im selben Zuge werden monokausale, (meist psychoanalytische) Erklärungsmuster und Heilungsverfahren der Mutter rezeptartig an die Hand gegeben.

Der allgemeine Mangel an Theorien 3. Grades in Graupners Ratgeber mag in seiner ablehnenden Haltung begründet sein, da Eltern diese nicht verstünden (vgl. ebd., S. 19). Insgesamt finden sich weder explizit formuliert, noch durch bloße Namensnennung erwähnt pädagogische Theorien. Bezug nimmt Graupner nur auf die Medizin (z.B. ebd., S. 162), hier v.a. die Kinderheilkunde (z.B. ebd., S. 17, S. 28, S. 127, S. 158), die Psychoanalyse (z.B. ebd., S. 197ff., S. 218) und die Verhaltensforschung¹⁸¹ (vgl. ebd., S. 90).

Graupners Bezug zur Kinderheilkunde einerseits dürfte neben seiner Aufklärungsintention (Verstehen der körperlichen und psychischen Entwicklung) v.a. seiner eigenen Profession geschuldet sein; der Bezug zur Psychoanalyse andererseits liegt wohl zum einen in der Ähnlichkeit der Paradigmen Medizin und Psychoanalyse (ausgehen von Normalität und deren Heilung bei krankhafter Fehlentwicklung), zum anderen in historischen Begebenheiten begründet: War die mit Freud entstandene psychoanalytische Disziplin in der NS-Zeit der politischen Ideologisierung zum Opfer gefallen, ihre Vertreter in die Emigration gegangen, erlebte die Psychoanalyse nach dem Krieg einen erneuten Aufschwung – ihre Blütezeit erreichte sie in den 60er Jahren. Graupners starker Bezug zur Psychoanalyse kann daher als durchaus fortschrittlich bezeichnet werden. Interessant ist, dass hiermit auch ein weiterer Grund für die mangelhafte Bezugnahme zur Pädagogik erklärt werden könnte: „Psychoanalyse verstand sich (...) von ihren Ursprüngen an auch als eine kritische Instanz gegenüber der Pädagogik. Die Neurosen und Zwangshandlungen (...) waren ja oft die Folgen von falschem Umgang mit Kindern in der Familie, die Auswirkungen von Erziehungsfehlern und komplizierten Eltern-Kind-Verhältnissen“ (Koch 2000, S. 163–164).

Graupners Vorstellung von einer normalen Entwicklung und ihrer „Entartung“ erinnert den kundigen Leser an pädagogische Theorien wie diejenige von z.B. Maria Montessori, die im Übrigen auch Ärztin war, jedoch findet sich kein Hinweis auf diese: Vielmehr schafft er in psychoanalytischer Manier und unter Bezug auf dieselbe mittels entsprechender Theorien 2. Grades Verantwortlichkeitsansprüche und Schuldgefühle, die Badinter folgendermaßen beschreibt: „Von der Verantwortung zur Schuld war es nur ein kleiner Schritt, und dieser Schritt wurde rasch getan, sobald nur die geringste Schwierigkeit mit den Kindern auftauchte: Jetzt wurde es üblich, von der Mutter Rechenschaft zu verlangen“ (Badinter 1982, S. 190)

¹⁸¹ Wenn auch hier der Name und Fachausdruck fehlen, so bezieht sich Graupner zweifelsohne abermals auf medizinische Wurzeln: Konrad Lorenz bezeichnete 1943 eine bestimmte Merkmalsansammlung beim Kind das Bindungs- bzw. Fürsorgeverhalten beim Erwachsenen auslöst, als Kindchenschema.

Die Bedeutsamkeit der Mutter für die kindliche Entwicklung kommt auch darin zum Ausdruck, dass Graupner nicht nur die Mutterliebe und Liebe an sich als unabdingbar für Erziehung und Entwicklung begreift, sondern in der Bindung zwischen Mutter und Kind das Fundament sieht (vgl. Graupner 1955, S. 21 ff.). Er verweist auf ein Experiment, das bereits „vor vielen Jahrhunderten von einem Kaiser (...) berichtet“ (ebd., S. 16) und nach dem Ende des 2. Weltkriegs durch die Untersuchungen des Psychoanalytikers René A. Spitz¹⁸² unter dem Namen Mutterdeprivation bzw. Hospitalismus bekannt wurde.

Insgesamt handelt es sich um einen naturwissenschaftlich, weil medizinisch-psychoanalytisch ausgerichteten Ratgeber. Diese sich ähnelnden Paradigmen (Freud war ja ursprünglich ebenso Arzt) machen sich in den Theorien 1. Grades und in denen 2. Grades bemerkbar, die dadurch deutlich „poietischen“ Charakter annehmen. Seine Zieldimensionen wie selbständiges Denken weisen zwar in eine andere Richtung, inhaltlich macht der Erziehungsrat den Sprung zum „praktischen Handeln“ aber nicht mit; sein Ratgeber bleibt in der Summe in „poietischen“ Denkwelten und Ratschlägen verhaftet.

2.5. Fazit

Wallensteins Zielgruppe sind primär Eltern, dann aber auch ausgebildete Erzieher und Lehrer. Ganz entgegen Wallensteins fokussierter Zielgruppe und seiner Intention, aufgrund der Verständlichkeit und Einfachheit auf „wissenschaftlichen Ballast“ zu verzichten, offenbart sich der Ratgeber dem Leser als komplexes Werk auf hohem Niveau – sicherlich nicht jeder Elterngruppe inhaltlich zugänglich. Dagegen wirkt Graupners auf den ersten Blick bereits in episch-belletristischer Form sich präsentierender Ratgeber durchaus zugänglicher und interessanter, dafür aber inhaltlich teils wenig komplex und stark vereinfachend im Erziehungsrat.

Das hohe Niveau Wallensteins basiert auf einem Vorverständnis (Theorien 1. Grades), das wiederum auf umfangreichem wissenschaftlichen Wissen (Theorien 3. Grades) begründet ist und sich zudem auf eigene praktischen Erfahrungen sowie auf das Studium bekannter Erziehungspraktiker (z.B. Don Bosco) stützt. Dieses konstituiert in der Gesamtheit wiederum seine Vorstellung von Erziehung (Theorien 2. Grades). Theorien 1., 2. und 3. Grades bilden somit ein eng miteinander verwobenes Geflecht. Insgesamt bleibt, vielleicht auch aufgrund Wallensteins komplexer Gemengenlage von Theorie und Praxis und des daraus resultierenden Wissens, die für Eltern notwendige Elementarisierung auf der Strecke – Wallenstein selbst glaubte aber, gerade durch den Verzicht auf wissenschaftliche Befunde dies erreicht zu haben. Doch gerade an diesem Ratgeber wird deutlich, dass Elementarisierung mit dem bloßen Verzicht auf Nennung wissenschaftlicher Befunde nicht geleistet wird. Fließen doch seine Theorien 3. Grades vielschichtig in seine Ausführungen ein. Elementarisierung bedarf stattdessen v.a. didaktischer Aufbereitung, die man bei Wallenstein trotz seinem ‘Gutwill’ vergeblich sucht.

Schilderung von Erfahrungen dienen häufig als Rechtfertigungen für die Richtigkeit seiner Annahmen und als Beleg (vgl. Beseelung des Menschen). Mittels wissenschaftlicher Theorien oder Erfahrungen (vgl. Einleitung: Wallensteins Begründung für die Richtig-

¹⁸² Vgl. Spitz 2005

keit seines Ratgebers) oder unter Rückgriff auf den Glauben, schottet er sich gegen Anfechtungen von außen ab.

Darüber hinaus (und das trägt nicht gerade zur besseren Verständlichkeit bei) widerstreiten seine Theorien 1. Grades häufig: neue psychologische Erkenntnisse kollidieren mit Wallensteins traditionellem, christlichem Weltbild, das auch häufig Spuren bürgerlicher Erziehungstraditionen aufweist. So entlädt sich diese Ambivalenz der Theorien 1. Grades auch im Erziehungsrat: Der komplexe, größtenteils an „praxis“ orientierte und darauf abzielende Erziehungsrat ist häufig durchzogen von der Vorstellung, Erziehung sei bloße Einübung von Sekundärtugenden (die eher traditionellen Theorien 1. Grades sind mit den wissenschaftlich-fortschrittlichen Vorstellungswelten nicht in Einklang zu bringen). Dieser Mix pendelt zwischen Vereinbarkeit und Widerspruch, zwischen „poiesis“ und „praxis“, und entlädt sich in seinen Theoriegraden, v.a. jenen 2. Grades, wobei Wallenstein letztlich für seine Zeit sehr fortschrittlich an Selbständigkeit, „kritischer“ Reflexion orientiert war und man vor dem Hintergrund seiner Zeit konstatieren kann, dass er wohl ein „praktisches“ Verständnis von Erziehung anstrebte. Auf der Grundlage der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition lässt sich sein Ratgeber eher als eine Mischform von „praxis“ und „poiesis“ charakterisieren. Insbesondere die Vorstellung eines allgemeingültigen Modells normaler Entwicklung, das jegliche andere Entwicklung als unnormal etikettiert und damit normierend wirkt, lässt den Ratgeber „poietische“ Züge gewinnen. Sicherlich darf der für diese Zeit neue entwicklungspsychologische (Wallenstein entwirft ja nahezu selbst ein eigenes entwicklungspsychologisches Modell und damit eine eigene Theorie 3. Grades) Ansatz, der dem Ratgeber zugrunde liegt, nicht fehlgedeutet werden (auch heute dienen uns ja solche Modelle als Richtschnur).

Wallensteins Ratgeber ist insofern ein typisches Dokument der frühen 50er Jahre, als dass er die NS-Zeit nur sehr vage und indirekt thematisiert, ‘ohne das Kind beim Namen zu nennen’. Das Fortschrittliche ist, dass er bspw. im Vergleich zum Ratgeber von Haarer, die noch stark in der Tradition der bürgerlichen Erziehung steht, bereits „praktische“ Züge zeigt – v.a. in den Erziehungszielen und seiner Vorstellung von Erziehung, die nicht nur Gesellschaftsanpassung, sondern auch die individuelle Seite berücksichtigt.

Graupner versucht insgesamt, über seine Zeit hinauszugehen und betont unter Rückbezug auf „vergangene Zeiten“, wie wichtig selbständiges Denken sei. Seine Theorien 1. Grades sowie die übrigen Theorien 2. Grades sprechen aber eine andere Sprache: seine Vorstellung von Erziehung offenbart sich weniger „praktisch“ im Handeln, sondern im „poietischen“ Herstellen. Ein Grund liegt wohl darin, dass Graupner selbst unreflektiert seinen „poietischen“ Theorien 1. Grades erliegt, die ihr Fundament in medizinisch-psychoanalytischen Paradigmen (Theorien 3. Grades) haben.

Für Graupner gibt es folglich die Entwicklung und die Erziehung, die bei Abweichung von der richtigen Erziehung in Fehlentwicklungen ausartet (Theorien 2. Grades). Interessant ist aber, dass Graupner der Erziehung dann durchaus doch Veränderung zuspricht, wenn gesellschaftlicher Wandel eintritt – ja vielmehr davon ausgeht, dass Erziehung falsch ist und Kindern „Schaden bereitet“ wird, wenn gesellschaftlicher Wandel nicht beachtet wird und Erziehung unverändert bleibt (ebd., S. 25/26). In sich stimmig bleibt Graupners Vorstellung nur dann, wenn man ihn hier so versteht, dass es in einer bestimmten Zeit eine bestimmte, richtige Erziehung für die richtige Entwicklung aller Kinder gibt, die das Ziel gesunden Gedeihens verfolgt.

Hier wird angedeutet, was man in seinem Ratgeber immer wieder antrifft: Ein überwiegend „poietischer“ Ratschlag wird versetzt mit einigen wenigen liberalen und oberflächlich „praktischen“ Maximen. Insgesamt bleibt aber „poietischer“ Rat kennzeichnend für den Ratgeber, der seine Wurzel in „poietischen“ (medizinisch-psychoanalytischen) Theorien 3. Grades hat. Diese bestimmen Graupners Gedankenwelt (Theorien 1. Grades) und so schließlich wiederum seinen Erziehungsrat (Theorien 2. Grades) – wenn auch seine Intentionen liberalere und „praktische“ Ziele verfolgten (so ist er eben doch ‘Kind seiner Zeit’ und seiner Profession aufgesessen). Wollte Graupner, wie vielleicht typisch für diese Zeit, demokratisch sein, ohne zu wissen, wie? Dann wäre sein Ratgeber ein deutlicher Ausdruck der 50er Jahre-Demokratie (also im Entstehen eines demokratischen Bevölkerungsbewusstseins): überwiegend restaurativ mit einigen liberalen Zügen.

3. Die 60er Jahre: Vergangenheitstabusierung und Konservatismus „meets“ Gesellschaftskritik, Aufbruch und Rebellion

3.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur

Der Eichmann-Prozess in Jerusalem, der Baby-Boom, der Fernseher als Meilenstein auf dem Weg zur gesellschaftlichen Medialisierung, „Wirtschaftswunder“, die Einführung der Anti-Baby-Pille, der Mauerbau, die „Spiegel-Affäre“, Auschwitz-Prozesse, Deutschland als Gastarbeiterland, die Berliner Passierscheinregelung, die Große Koalition, die Gründung der Kommune I, die Studentendemonstrationen, der Tod Benno Ohnesorgs, der Vietnam-Kongress, die Brandanschläge auf Frankfurter Kaufhäuser, der Wertewandel, die Bildung der sozialliberalen Koalition – um nur schlagwortartig einige Ereignisse der 60er Jahre zu nennen, die nicht nur den Zeitgeist eindrücklich in Erinnerung rufen, sondern auch Dynamik und Veränderung dieser Zeit widerspiegeln, die in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit unmöglich in einer kurzen Skizze auf den Punkt zu bringen sind. Mit Fokus auf die vorliegende Arbeit seien nun die hierfür wesentlichen Aspekte herausgegriffen.

Entgegen der wissenschaftlichen Verfallsdiskurse der Nachkriegszeit zeigte sich nun Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre, dass die Familie stabiler war als angenommen – vielleicht gerade auch in vermeintlich als Krise deklarierten Zeiten. Was in den 50er Jahren ‘vorbereitet’ wurde und in Schlagwörtern wie Entpolitisierung, Harmonisierung, ‘antigesellschaftlicher’ Charakter (Geborgenheitswünsche) und ‘Verbürgerlichung’ des Familienlebens und der Familienstruktur zum Ausdruck kam, trat nun realiter seinen Triumphzug an: Denn bis weit in die 60er Jahre hinein ereignete sich das, was heute mit dem Label „golden age of marriage“ angesprochen wird: Hohe Heirats- und Geburtenziffern und niedrige Scheidungszahlen kennzeichnen die Wende zu und den Beginn der 60er Jahre des 20. JahrhundertS. Das bürgerliche Familienmodell, das sich vor ca. 100 Jahren unabhängig von seinem realen Vorkommen im Zuge der Industrialisierung als Leitbild entwickelte, ideologisch dominierte und dessen Verfall seitdem kontinuierlich proklamiert wurde (vgl. Nave-Herz 1998; Wirsching 2003), erfuhr Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre erstmals nahezu vollständige Durchsetzung. Schulbücher dieser Zeit zeigen sehr eindrücklich, dass Ehe und Familie als „Ort der Stabilität und Harmonie sti-

lisiert“ (vgl. Matthes 2006) wurden. Was die konservative Familienpolitik der 50er Jahre ideologisch vorbereitete, konnte durch das Wirtschaftswunder nun realisiert werden: Der Mann verdient das Geld, die Frau bleibt zu Hause, kümmert sich um die Kinder, schafft Heimeligkeit und Geborgenheit inmitten des und durch das neu geschaffene Konsum- und Freizeitangebot(s). Ehe und Familie wurden zu Synonymen. Autorität und Gehorsam blieben – (weitgehend) nicht hinterfragt – in der Erziehung leitend und die traditionellen Rollenzuschreibungen verschärften sich (wiederum). Erwerbstätigkeit der Frau wurde im Zuge des Wirtschaftswunders letztlich auch als Gradmesser für vorhandenen bzw. fehlenden Wohlstand der Familie angesehen und diskreditierte letztlich den Mann (vgl. Tornieporth 1998, S. 175).

Ehe und Familie wurden demnach in öffentlichen Diskursen eine hohe stabilisierende Bedeutung beigemessen. Auch die groß angelegte Untersuchung von Blücher, deren Kern eine 1961 durchgeführte Jugendbefragung bildet¹⁸³, konstatiert zunehmende gesellschaftliche wie familiäre Stabilität und eine (zunehmend) reibungslose Integration der Jugend in die Gesellschaft – oder zumindest den Wunsch danach (!?). „Erneuerung ist in der industriellen Gesellschaft längst institutionalisiert und bedarf nicht permanenter Generationenkämpfe, um sich durchzusetzen“, so Blücher zunächst (Blücher 1966, S. 387). Ähnlich, allerdings noch deutlicher schreibt Schelsky (nur kurze Zeit vor Beginn des jugendlichen Aufbegehrens!): „Aber was sich auch ereignen mag, diese Generation wird nie revolutionär, in flammender kollektiver Leidenschaft auf die Dinge reagieren. Sie trägt kein Bedürfnis in sich, elitäre Gemeinschaften zu stiften oder Ordnungsprinzipien zu verwirklichen. Sie wird alles Kollektive ablehnen, ohne daraus ein Gegenprogramm zu machen“ (Schelsky 1963, S. 381).

In den 60er Jahren wurden dann die klassischen Verfallsdiagnosen durch Verfallsforderungen ersetzt. So schreibt Nave-Herz: „Wurden zunächst der Staat mit seiner Gesetzesmacht, die ökonomischen Bedingungen, der Funktionsverlust, aber auch der wachsende Individualismus als ‘Bedrohung’ für die Ehe und Familie betrachtet, so wird schließlich – umgekehrt – die Stärke der Familienstrukturen betont, die durch ihre Repressionen keine Individualisierung zuließen, aber gerade hierdurch die Familie ‘von innen her’ ausgehöhlt hätten. Seit Mitte der 60er Jahre wird deshalb, ausgelöst durch die Protestbewegung im Rahmen der Studentenunruhen und der Entstehung der Neuen Frauenbewegung, die Abschaffung der modernen Kernfamilie gefordert“ (Nave-Herz 1998, S. 291).

Das bürgerliche Familienmodell erhielt schließlich im Kontext der Studentenbewegung unter Bezug auf die Rezeption der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule¹⁸⁴ Mitte der 60er Jahre vehemente Kritiker und Gegner. So fasst Matthes pointiert zusammen: „Unter Rückgriff auf die und erstmals breite Rezeption der (...) Studien über Autorität und Familie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung wurde das bürgerliche Familienmodell für mitschuldig erklärt an sadistischen Tendenzen, Mitläufertum und fehlender Zivilcourage in der NS-Zeit. Für die Gegenwart (Endsechziger Jahre) wurde die Perpetuie-

¹⁸³ Die von Blücher und Mitarbeitern durchgeführte Untersuchung versteht sich als Weiterführung der in den 50er Jahren durchgeführten diversen jugendsoziologischen Studien wie beispielsweise Schelskys Untersuchung oder der Emnid-Reihe (vgl. Blücher 1966, S. 9).

¹⁸⁴ Vgl. zum Zusammenhang Kritische Theorie, Neue Linke, SDS u.a.: Gilcher-Holtey 2008

rung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse durch das Demokratiedefizit innerhalb des bürgerlichen Familienmodells angeprangert. Vorrangig von der – im Kontext der sich aus der Studentenbewegung heraus bildenden – zweiten Frauenbewegung wurde die Benachteiligung der Frauen im bürgerlichen Familienmodell scharf kritisiert. Unter genuin erzieherischer Perspektive wurden Autorität und Gehorsam als pädagogische Leitideen radikal in Frage gestellt. Von manchen Sozialwissenschaftlern wurde die Familie sogar als ‘Brutstätte repressiver und pathogener Beziehungsmuster’ beschrieben“ (Matthes 2009, S. 124).

Reform- und Veränderungsbestrebungen, die einer grundlegenden Gesellschaftskritik entsprangen und sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche, v.a. aber auf Familie und das deutsche Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Hochschule erstreckten, erhielten nicht zuletzt durch Georg Pichts Artikelserie 1964, programmatisch geworden im Ausruf der „Bildungskatastrophe“, weiteren Zündstoff. Die hierdurch ausgelöste Debatte¹⁸⁵ und „die erste tiefergehende Wirtschaftskrise nach dem Zweiten Weltkrieg in den Jahren 1966/67 löste in der Bundesrepublik eine Diskussion über die Notwendigkeit der Reformierung des Bildungswesens aus“ (Tornieporth 1998, S. 172) – die „Hessischen Rahmenrichtlinien“ Ende der 60er Jahre (vgl. Matthes 2005) sind nur ein Zeugnis dieser gravierenden Veränderungsbestrebungen im Bildungssystem.

Entgegen den Zielen der konservativen Familienpolitik der 50er Jahre und im Zuge weiblicher Emanzipationsbestrebungen (weiter vorangetrieben im Kontext der Frauenbewegung seit Mitte der 60er Jahre) wurde dann auch das bürgerliche Familienmodell allmählich brüchig: von 1963–1974 stieg „die Erwerbsquote der verheirateten Frauen und Mütter (...) um 44 Prozent. Und auch die konjunkturelle Flaute 1966/67 änderte nichts an der Vollbeschäftigung der Menge der un- und angelernten Frauen“ (Tornieporth 1998, S. 166). In den 70er Jahren auf der Grundlage einer zweiten Welle konservativer Familienpolitik wurde mütterliche Erwerbstätigkeit, insbesondere im Kontext der abnehmenden Geburtenzahlen seit 1966, auf das Heftigste kritisiert.¹⁸⁶

Ebenso wurde, im Gegensatz zur bereits erwähnten Studie von Blücher, deren Befragungsergebnisse die stetige Verbesserung des „Vertrauensverhältnis(es, M.S.) zwischen Jugendlichen und Eltern“ (ders., S. 103) verzeichnet, gerade der Generationenkonflikt Motor für eine Jugendrevolte, deren „Kritik an der Erwachsenengeneration (sich, M.S.) auf den gesamten Konstitutionszusammenhang der Gesellschaft richtet, die sie aufgebaut hat und die namenlose Geschichtsverbrechen und die Unterdrückung menschlicher Bedürfnisse ermöglichte“ (Negt 2001, S. 296f.). Diese internationale¹⁸⁷, unter dem Begriff der 68er-Bewegung bekannt gewordene Jugendrevolte, hatte in Deutschland ihre spezifische Ausprägung in der Kritik an der mangelnden Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit, hier insbesondere die Kritik an der Beteiligung der Elterngeneration wie auch der Tragweite von Erziehung im Kontext der Entstehung und Aufrechterhaltung

¹⁸⁵ Neben Picht (1964) waren auch Ralf Dahrendorf, Hildegard Hamm-Brücher (1965) und Friedrich Edding (1963) ‘Initiatoren’ der bildungspolitischen Debatten in der BRD. Anfang der 70er Jahre gab der Befund der OECD-Bildungsstudie dieser deutschen Diskussion weiteren Zündstoff (vgl. Lührig 1973). Die dabei formulierten zentralen Forderungen nach Chancengleichheit und Grundbildung für Jedermann sind noch heute ungebrochene Diskussionspunkte und einzulösende Anliegen.

¹⁸⁶ Vgl. zur Entwicklung weiblicher Erwerbstätigkeit: Schubnell 1973

¹⁸⁷ Vgl. Gilcher-Holtey 2001; vgl. zum historischen Hintergrund ebenso Kraushaar 2000

dieser Ideologie. Die Kritik an autoritären Mechanismen dehnte sich auf sämtliche gesellschaftliche Bereiche aus und zeigte sich u.a. in der Kritik an den Ordinarienuniversitäten, oder im Protest gegen die Große Koalition und ihre Notstandsgesetzgebung. Der Begriff Jugendprotest wird hier bewusst gewählt, um zum einen die Komponente des Generationenkonflikts zu betonen, der in dieser Zeit unweigerlich mitschwingt, „denn die unüberbrückbar erscheinende Kluft zwischen einer Generation, die Deutschland wirtschaftlich wieder aufbaute, aber ihre moralische Glaubwürdigkeit verlor, und einer Jugend, die Not und Leiden eines Volkes nur vom Hörensagen kennt und im ideologischen Engagement eine neue Moral sucht“ (Aust/Preuß Bd. II 2005, S. 356), ist nicht nur eine treffende Beschreibung dieses Konflikts durch den SPIEGEL (1968, H. 17), sondern weist besonders auf das bundesdeutsche Charakteristikum dieses Protests hin.¹⁸⁸ Andererseits aber soll mit dem unspezifizierten Begriff Jugendprotest vor allem auch betont werden, dass sich die Revolte keineswegs ausschließlich auf studentische Jugendliche beschränkte, wenn sie auch zweifelsohne ihre zahlenmäßige Basis und ihren eigentlichen Motor darin hatte.¹⁸⁹ „Die besondere Wucht der Jugendrevolte in Deutschland resultierte auch aus dem Zusammenprall zweier zeitlich parallel laufender Tendenzen heraus – nämlich einerseits einer linkssozialistisch geprägten, wenn auch diffusen politischen Bewegung und andererseits einem spezifisch jugendkulturellen Aufbegehren. (...) Diese Kombination aus Jugendbewegung und politischer Bewegung verlieh der Protestbewegung ihre eigentliche revolutionäre Sprengkraft“ (Langguth/Eisel 2001, S. 8). Der SPIEGEL legte den Fokus 1968 jedoch deutlich auf den Generationenkonflikt und die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit: „Was pubertärer Übereifer, jugendliches Rabaukentum, intellektuelle Gesellschaftskritik allein nie hätten zuwege bringen können – der Zustand der von den älteren gezimmerten Gesellschaft ermöglichte die Generation“ (Aust/Preuß 2005, Bd. II, S. 347). So verstand der SPIEGEL die Jugendproteste weniger als „Wille zur Revolution“, denn als „Wunsch zur Reform“. „Viele Studenten empfinden gleichermaßen Unbehagen gegenüber Staat und Gesellschaft einerseits wie gegenüber den Dutschkisten vom SDS andererseits“ (ebd., S. 349). Treibende Kraft erlangte in diesem Kontext die von Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson und Sanford in den USA 1950 veröffentlichte Studie mit dem Titel „The Authoritarian Personality“¹⁹⁰. Sie war Teil eines groß angelegten Forschungsprojektes, das das in die USA emigrierte Frankfurter Institut für Sozialforschung zusammen mit dem Institut der Universität Berkeley¹⁹¹ durchführte und 1949/1950 als fünfbändiges Werk unter dem

¹⁸⁸ Das Titelblatt 1968 (Heft 17) trug den Titel „Studenten auf den Barrikaden“ (vgl. Aust/Preuß II 2005, S. 354).

¹⁸⁹ In einem Artikel des SPIEGEL 1968 (Heft 7), befürworten laut einer SPIEGEL-Umfrage jedoch 67 Prozent der deutschen, in Ausbildung stehenden Jugendlichen zwischen 15–25 Jahren Proteste und Demonstrationen in Deutschland und jeder zweite sei demonstrationswillig (vgl. Aust/Preuß, Bd. II, S. 347).

¹⁹⁰ 1973 wurde unter dem Titel „Studien zum autoritären Charakter“ vom Institut für Sozialforschung an der Universität Frankfurt Beiträge in deutscher Übersetzung veröffentlicht, die Adorno für den Band „The Authoritarian Personality“ schrieb. Mag diese Übersetzung vielleicht dafür verantwortlich sein, dass gerade Adorno stellvertretend für die übrigen Forscher hinsichtlich dieser Forschung in Deutschland namhaft und bekannt wurde.

¹⁹¹ 1943 begannen Sanford und Levinson ein Forschungsprojekt über Antisemitismus, das dann zusammen mit den durch das emigrierte Frankfurter Institut für Sozialforschung begonnene Untersuchungen zu dieser

Titel „Studies in Prejudice“ herausgab. Die Entstehung einer autoritären Persönlichkeit wurde zentral an Erziehung, Familie und Autorität gebunden; die Rezeption dieser auf neomarxistischen und psychoanalytischen Wurzeln fußenden Studie führte in Deutschland schließlich dazu, (bürgerliche) Erziehung als DIE Ursache für die NS-Zeit hochzustilisieren.¹⁹² „Der heutige Faschismus ist nicht mehr manifestiert in einer Partei oder einer Person, er liegt in der tagtäglichen Ausbildung der Menschen zu autoritären Persönlichkeiten, er liegt in der Erziehung. Kurz, er liegt im bestehenden System der Institutionen“ (Dutschke 1968, S. 68). Damit war die pädagogische Stoßrichtung der Studentenbewegung durch die Rezeption der Studie theoretisch Grund gelegt und durch Rudi Dutschke als Hauptagitator gesellschaftlicher Veränderung proklamiert.

Ausgangspunkt der Bewegung war folglich die von Studierenden ausgehende Kritik an Eltern und Gesellschaft. Ausgehend von der Hochschule – man denke nur an den Auftritt der Asta-Vorsitzenden der Universität Hamburg, Detlev Albers und Hans Behlmer, die 1967 zur Begrüßungsfeier des neuen Rektors mit dem als Schlagwort für die 68er bekannt gewordenen Plakat „Unter den Talaren Muff von 1000 Jahren“ einmarschierten¹⁹³ – dehnten sich die Reformbestrebungen auf das Erziehungs- und Bildungssystem insgesamt aus. „Will man die pädagogischen Dimensionen von ‘1968’ benennen, so kann man – unter einer institutionellen Perspektive – zwischen verschiedenen Bereichen des Erziehungssystems unterscheiden, auf die sich die Protestbewegung mit ihren Aktivitäten konzentrierte: 1. die Kinderladenbewegung, 2. die außerschulische Jugendarbeit, 3. die Schülerbewegung, 4. die Hochschule“ (Baader 2008, S. 61).

Grenzt man nun die Auswirkungen dieser Bewegung auf die Bedeutsamkeit familiärer Erziehung ein – die Komplexität dieser Bewegung und ihrer Reformbestrebungen auf das Erziehungs- und Bildungssystem kann hier aufgrund des begrenzten Raums und letztlich der mangelnden Datenlage¹⁹⁴ ohnehin nicht skizziert werden –, dann sei hier Horkheimers Ausführungen zu „Autorität und Familie in der Gegenwart“¹⁹⁵ das Wort erteilt.

Horkheimer, der den notwendigen Wandel innerfamiliärer Macht- und Beziehungsstrukturen von der patriarchalen zur bürgerlichen Familie bei gleichzeitiger Beibehaltung alter Leitbilder, „die aus der Struktur der patriarchalen Familie stammen (und, M.S.) noch immer den Kern unserer Kultur“ (Horkheimer 1960, S. 154) ausmachen, in den Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, insbesondere des Kapitalismus stellt, konstatiert: „Wenn Ideen, die seit Jahrhunderten Verehrung genossen, gegen den Gang der Ge-

groß angelegten Studie wurde. Pionierarbeiten zum ‘autoritären Charakter’ leisteten in den 30er Jahren in Deutschland Erich Fromm und Wilhelm Reich.

¹⁹² Matthes’ Analysen zeigen, dass sich die Kritik am bürgerlichen Familienmodell und ihrer Erziehung auch im schulischen Bereich, nämlich in Schulbüchern (2006) und Lehrplänen (2005), wieder findet.

¹⁹³ Vgl. hierzu den äußerst lesenswerten Artikel „Das grosse Lüften“ von Walter Wüllenweber im Magazin Stern 2007 (Heft 50), S. 77–86

¹⁹⁴ Baader, die sich aktuell mit der pädagogischen Dimension der 68er Generation beschäftigt, arbeitet bezeichnend heraus, dass trotz der anhaltenden Debatten um diese Zeit eine wissenschaftliche Aufarbeitung fehlt. Die wenigen vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Studien sind hauptsächlich in den 70er Jahren entstanden (Vgl. Baader. 2008).

¹⁹⁵ Sein Essay wurde erstmals 1949 herausgegeben und war ein Teil der „Studien über Autorität und Familie“ – ein Projekt zur Untersuchung der autoritären Persönlichkeit im Kontext der bürgerlichen Familie.

schichte starr beibehalten anstatt durch Entwicklung und Umformung bewahrt werden, dann verflüchtigt sich ihr Wahrheitsgehalt und sie schlagen in leere Ideologien um“ (ebd., S. 155). Und weiter unter Bezug auf die Studie „The Authoritarian Personality“: „Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Individuen, die als besonders anfällig für faschistische Propaganda angesehen werden können, eine Ideologie vertreten, die eine starre, unkritische Identifizierung mit der Familie fordert. Außerdem lassen diese Personen erkennen, dass sie sich in ihrer frühen Kindheit der Autorität der Familie völlig unterwarfen. Gleichzeitig (...) keine echte Beziehung zu ihren Eltern besitzen (...) Eben diese Verbindung von Unterwürfigkeit und Kälte ist es, die den potentiellen Faschisten von heute mehr als irgendetwas anderes kennzeichnet“ (ebd., S. 161). Diese Bereitschaft zur völligen Unterwerfung führt Horkheimer gemäß psychoanalytischer Fassung auf die gestörte Eltern-Kind-Beziehung zurück, die im unklaren Vaterbild seinen Ausdruck fände, das dem Kind lediglich noch „die abstrakte Vorstellung einer willkürlichen Macht (vermiddle, M.S.), (...) Ausschau (halte, M.S.) nach einem stärkeren, machtvolleren Vater, nach einem Über-Vater, wie ihn die faschistische Ideologie anbiete“ (ebd., S. 158). Der Wandel der Mutterrolle dagegen zeichne sich durch Auflösung ihrer „natürliche(n), begrenzte(n) Fürsorge und Wärme“ (ebd., S. 159) aus. Die – und für vorliegende Arbeit nun besonders interessant – „ideale moderne Mutter plant die Erziehung ihres Kindes nahezu wissenschaftlich, von der wohlausgewogenen Diät bis zum ebenso wohlausgewogenen Verhältnis von Lob und Tadel, wie die populär-psychologische Literatur es empfiehlt. Ihre gesamte Einstellung zum Kind wird rational“ (ebd., S. 159).¹⁹⁶ Die Anerkennung väterlicher Machtposition, die Sublimierung der dabei hervorgerufenen Unterordnungs- und Minderwertigkeitsgefühle verbunden mit der Rolle der Frau, die sich in Unterordnung gegenüber dem Mann und Gefühlsunterdrückung und Triebverzicht gegenüber Mann und Kind ausdrücke, erzeuge über das dabei entstandene familiäre (kleinbürgerliche) Familienleben autoritäre Charaktere und reproduziere gesamtgesellschaftliche Unterordnungs- und Autoritätsverhältnisse durch Vorbereitung und Einordnung von frühester Kindheit an mittels Erziehung. „Die einzelnen Mechanismen, welche bei der autoritären Charakterbildung in der Familie wirksam sind (so Adorno im „Allgemeinen Teil“ der „Studien über Autorität und Familie“, M.S.), hat vornehmlich die moderne Tiefenpsychologie untersucht. Sie hat gezeigt, wie einerseits die Unselbstständigkeit, das tiefe Minderwertigkeitsgefühl der meisten Menschen, die Zentrierung des ganzen Seelenlebens um die Begriffe von Ordnung und Unterordnung, andererseits jedoch auch die kulturellen Leistungen der Menschen durch die Beziehungen des Kindes zu den Eltern oder ihren Vertretern und zu den Geschwistern bedingt sind“ (Horkheimer 1936/1987, S. 58/59).

¹⁹⁶ Brezinka (1972) betont, dass die „Neue Linke“ sich vielmehr auf den 1936 erschienenen Artikel „Autorität und Familie“ bezogen hätte, da diese ältere Schilderung durch ihre stärkere, überwiegend negative Charakterisierung der bürgerlichen Familie für die ohnehin selektive Auswahl an Gedankengut durch die Neue Linke besser geeignet gewesen sei. Der „alte“ Horkheimer bzw. die Weiterentwicklung dieser Schrift (1949) sei wohl weniger zur Kenntnis genommen worden, da Horkheimer hier nicht mehr Familie und Autorität per se verurteile, sondern bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Eltern (vgl. Brezinka 1980, S.122ff.).

Eine zentrale Bezugsgröße war folglich die Psychoanalyse. Neben der Weiterentwicklung der Freudschen Annahmen¹⁹⁷ durch Fromm (vgl. Fromm 1936/1987, S. 77ff.) war v.a. die Bezugnahme auf Wilhelm Reichs revolutionäres Werk „Die sexuelle Revolution“, das zwischen 1918–1935¹⁹⁸ entstand, zentrale Bezugsgröße der Kinderladenbewegung. Reich „setzt damit an der Sexpol-Bewegung der Weimarer Republik an, in der sozialistische Vorstellungen mit Elementen der psychoanalytischen Theorie zu politischen und Erziehungskonzepten verbunden worden waren“ (Höffer-Mehlmer 2003, S. 237). Auch hier wird wie innerhalb der ‘Frankfurter Schule’ – nun aber verstärkt unter psychoanalytischen Gesichtspunkten – die bürgerliche Familie einschließlich ihrer (aus Reichs Sicht „verlogenen“) Sexualmoral für die „sexuelle Verkrüppelung“ des Einzelnen verantwortlich gemacht. Die dann aufgrund der Unterdrückung der natürlichen Sexualtriebe geschaffene (und in Folge verdrängte) Frustration und Aggression, erzeuge – und hier schließt sich der Kreis zur bürgerlichen Familie – „den autoritätsfürchtigen, lebensängstlichen Untertanen und schafft derart immer neu die Möglichkeit, dass Massen durch eine Handvoll Machthabender beherrscht werden“ (Reich 1971, S. 95). Folglich bestünde „gerade in der Sexualunterdrückung des Kindes die Voraussetzung für dessen Domestikation und Manipulierbarkeit“ (Paffrath 1971, S. 37). Reich ging es dabei um Liberalisierung und Aufhebung des Zwangscharakters in allen Bereichen, der sich auf die bürgerliche Familie auswirkte, um eine Befriedigung der Bedürfnisse des Einzelnen erreichen zu können, dies jedoch unabhängig davon, welches Lebens- und Sexualmodell der Einzelne wähle. „Wir wollen ja niemanden zwingen, die familiäre Gemeinschaft aufzugeben, aber wir wollen auch niemand gestatten, den zu zwingen, der sie nicht will (...) Doch die Einrichtung eines ‘neuen Lebens’ setzt die Kenntnis der Widersprüche des alten voraus“ (Reich 1971, S. 51). Damit erhielt Horkheimers Proklamation kulturkritische und gesellschaftsverändernde Intention und Relevanz.¹⁹⁹ Auch in der Ratgeberliteratur der 60er Jahre werden, nach personeller und inhaltlicher Verbannung der psychoanalytischen Disziplin und Profession durch die Nationalsozialisten (vgl. Koch 2000, S. 165), psychoanalytische Deutungsmuster wieder zum zentralen Bestandteil (vgl. Höffer-Mehlmer 2003, S. 235f).

Auf der Basis der Ausführungen zur Entstehung eines autoritären Charakters zielte die Bewegung auf Veränderung der Gesellschaft mittels veränderter Erziehung – einer Erziehung, die „wie auch immer“, nur nicht autoritär sein sollte. Folglich entstanden eine Vielzahl neuer Konzepte von Erziehung, subsumiert unter dem Begriff „antiautoritäre

¹⁹⁷ Freud selbst plädierte bspw. durchaus noch für maßvolle Triebregulierung zur Erhaltung seelischer Gesundheit. Vgl. zur Weiterentwicklung durch die „Neue Linke“ Brezinka 1980, S. 82f.

¹⁹⁸ Veröffentlicht unter diesem Titel 1945, in deutsch 1966.

¹⁹⁹ Die Verbindung von Erziehung, die bereits in der frühen Kindheit einsetzen müsse, mit individueller und gesellschaftlicher Aufklärung und Veränderung kommt auch in Adornos geläufigem Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ deutlich zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Spreche ich von der Erziehung nach Auschwitz, so meine ich zwei Bereiche: einmal Erziehung in der Kindheit, zumal der frühen; dann allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewusst werden“ (Adorno 1971, S. 325). Diese „in erster Linie von DUTSCHKE (Herv. Im Original) entwickelte Doppelstrategie von objektiver und subjektiver Veränderung“ (Jansa 1997, S. 82) kommt v.a. auch pointiert in dem Bestreben der Frauenbewegung und ihrem zum Slogan gewordenen Leitsatz „Das Private ist politisch“ zum Ausdruck.

Erziehung“ – ein einheitliches Konzept, wie es schließlich mit dem Label DIE antiautoritäre Erziehung in der Gesellschaft (bis heute) popularisiert wurde, gab es nicht (vgl. hierzu Masthoff 1981, S. 30ff.). Es wurden zahlreiche Versuche unternommen, die Familienerziehung durch alternative Formen wie jene in den erstmals 1967/68 in Berlin und Frankfurt gegründeten Kinderläden zu ersetzen. Aber auch alternative Formen des Familienlebens wurden erprobt und fanden in den gegründeten Kommunen ihren Niederschlag.²⁰⁰ Die Suche nach veränderten Lebens- und Erziehungsformen hatte also ihre ursprüngliche Basis in der Kritik der bestehenden Gesellschaft und ihrer Veränderung; die Fokussierung politischer Zielsetzungen dehnte sich somit auf bislang private Bereiche und Belange aus und führte so zu einer Politisierung des ‘Familien’lebens und der ‘Familien’erziehung. Dies drückt sich nicht nur in den Konzeptionen der Kinderläden, insbesondere jenen stark sozialistisch geprägten²⁰¹, aus, sondern auch in der Frauenbewegung jener Zeit. Mehrere Kinderläden entstanden aus der linken Studentenbewegung während der Vorbereitung der großen Vietnamdemonstrationen in Berlin im Januar 1968. Damals suchten junge Mütter nach Möglichkeiten, an den politischen Aktivitäten der Studentenbewegung intensiver teilzunehmen und ihre Emanzipation trotz der Kinder fortsetzen zu können (vgl. Bott 1970, S. 8). Zwei Intentionen verbanden sich folglich²⁰²: Neben der Suche nach einer „neuen“, die bürgerliche Familienerziehung ersetzenden Erziehung²⁰³ und der Kritik an den „herkömmlichen Kindergärten und der dort praktizierten affirmativen, d.h. auf Anpassung und Gehorsam gerichteten Erziehung“ (Bott 1970, S. 8)²⁰⁴, war v.a. die Emanzipation der Frau²⁰⁵ zentraler Motor für und Auslöser der Kinderladenbewegung (vgl. Tornieporth 1998, S. 175). Kinderläden waren folglich zunächst Selbstzweckorganisationen: Helke Sander, eine der Fürsprecherinnen der Kinderladenbewegung, thematisierte in ihrer Rede²⁰⁶ des „Aktionsrates zur Befreiung der

²⁰⁰ Ein sehr differenziertes, in manchen Punkten gar ambivalentes Bild ergibt sich bei der Lektüre biographischer Erlebnisse von Kindern linker Eltern. Sie reichen von äußerst positiven Effekten dieser alternativen Lebensweise bis hin zu kindlicher Überforderung. Vgl. Häsing/Brandes 1983

²⁰¹ Vgl. hierzu die bei Bott (1970) vorfindbaren Schilderungen

²⁰² Dieses Doppelmotiv findet sich beispielsweise auch sehr klar formuliert im Bericht des Kinderladens Stuttgart (in Bott 1970, S. 15) wie auch im Bericht des intensiver politisch ausgerichteten Kinderladens Berlin Kreuzberg (in Bott 1970, S. 62); Vgl. zur Pädagogik der Studentenbewegung Jansa 2000, S. 223ff.

²⁰³ Vgl. auch Lutz v. Werder 1977

²⁰⁴ Vgl. auch Sadoun, Schmidt, Schultz 1970, S. 18ff.

²⁰⁵ Peter Schneider (2008), dessen erste Begegnung mit der damaligen Filmstudentin Helke Sander im Springer-Arbeitskreis erfolgte, berichtet, dass Sanders Vorschlag, neben den eigentlichen Anliegen des Arbeitskreises auch die Rolle der Frau in der Bildzeitung zu untersuchen – der Vorschlag kostete Sanders nach eigenen Angaben zur Folge deutliche Überwindung – in dem überwiegend aus Männern zusammengesetzten Arbeitskreis Verwunderung und eher verhaltene Zustimmung hervorrief. Unterdrückung zwischen den Geschlechtern und entsprechende Emanzipationsbestrebungen war den ausschließlich auf die Klassenunterschiede beschränkten und selbst innerhalb der Familien und Organisationen weitgehend autoritär agierenden männlichen „Genossen“ nicht ins Bewußtsein gerückt. Schneider nimmt sich selbst hierbei nicht aus. Laut Schneider habe folglich auch nicht Alice Schwarzer, wie häufig im Kontext der Abtreibungskampagne erwähnt, sondern Helke Sander den „Startschuß für die Frauenbewegung in Deutschland gegeben“ (Schneider 2008, S. 221).

²⁰⁶ Helke Sander, Rede des „Aktionsrates zur Befreiung der Frauen“ bei der 23. Delegiertenkonferenz des „Sozialistischen Deutschen Studentenbundes“ (SDS) im September 1968 in Frankfurt, in: Rudolf Sievers (Hrsg.): 1968 – Eine Enzyklopädie, Frankfurt 2004, S. 372–378

Frauen“ auf der 23. Delegiertenkonferenz des SDS im September 1968 in Frankfurt neben einer „antibürgerlichen“ Erziehung das Betreuungsproblem von Kindern, das letztlich auf Kosten weiblicher Bildungsbeteiligung ginge, als Triebfeder zur Gründung von Kinderläden. Gesellschaftsveränderung, vielmehr die sozialistische Gesellschaft, war das angestrebte Ziel und der Weg dorthin eine politisierte Erziehung, die mittels „revolutionärer Erziehungsmethoden“ nicht nur das Kind auf diese Gesellschaft vorbereiten sollte und damit die Gesellschaft selbst „erschafft“, sondern auch mittels veränderter Kindererziehung den „Befreiungskampf der Frau“ vorantreiben sollte. Denn bislang, so im Arbeitspapier des „Aktionsrates zur Befreiung der Frau“ (1968), wurde die mütterliche Liebe „dazu missbraucht, die Widerstände des Kindes zu brechen. Die Funktion der Mutter war und ist, Herrschaftsformen im Kind zu verinnerlichen und diese verinnerlichte Herrschaft als Liebe auszugeben. Obwohl selbst ratlos, übt die Mutter Herrschaft in ihrer verschleiertesten und gemeinsten Form“ (ebd., S. 184). Dass sich hier jedoch wiederum andere Dogmen aufboten, denen man sich zugunsten der Zielerreichung der „neuen und freien Gesellschaft“ wiederum versklavte und sich somit von neuer Herrschaft diktieren ließ – die realiter dogmatisch betriebene, jedoch angeblich freie Kindererziehung, die in manchen Kinderlädenberichten zu lesen ist, ist nur eines der offensichtlichsten Beispiele –, darüber war man sich trotz angeblichem kritischem Blick nicht bewusst! Polemisch möchte man aus heutigem Blickwinkel sagen, dass natürlich auch eine solche Erziehung keineswegs freier sein kann, sondern vielmehr unbewusst unter dem Diktat einer Anpassungspädagogik an künftige Visionen steht – je unbewusster, desto gefährlicher vielleicht.²⁰⁷ Differenziert werden müsste jedoch (aufgrund mangelnder Forschungslage) zwischen Programmatik und den einzelnen Erziehungs- bzw. Kinderlädenpraxen, ja, wie Erziehung dann im konkreten Vollzug jeweils aussah.

„Ähnlich wie in Kommunen war auch bei den Kinderladen-Eltern das Bedürfnis groß, aus der ‘Isolation’ der Kleinfamilie auszubrechen und in der organisierten Elternarbeit eigene Beziehungsprobleme zu thematisieren. Gerade diese immense unbezahlte Elternarbeit war es aber, die die Teilnahme an dem Experiment (entgegen politischer Überzeugung, M.S.) auf Mittelschichtfamilien beschränkte“ (Tornieporth 1998, S. 176). Die Komplexität dieser Zeit, aber auch die grundlegende Kritik am vorhandenen frühkindlichen Betreuungssystem in bürgerlichen Kreisen²⁰⁸, drückte sich auch darin aus, dass selbst ‘bürgerliche’ Eltern, die sich nicht für Widerstand und Revolution interessierten, an den neu gegründeten Kinderläden partizipieren wollten, wenn auch mit deutlich apolitischer Perspektive (vgl. Baader 2008, S. 64ff.). Demzufolge entwickelten sich zwei verschiedene Stränge der Kinderladenbewegung: jene primär politisch motivierten Kinderläden, deren Konzepte auf sozialistisch-marxistischen Grundlagen fußten und jene libe-

²⁰⁷ „Denn was geschieht, wenn in das zarte und widerstandslose Material werdender Seelen diejenigen Wünsche, Entwürfe, Planungen hineingebildet werden, in denen die Generation der schon Herangewachsenen die Zukunft in ihrer Weise vorwegnimmt? Es werden gerade diejenigen Werdemöglichkeiten unterbunden, diejenigen Wege versperrt, diejenigen Ziele unsichtbar gemacht, für welche die Jugend, nicht vor der Zeit innerlich festgelegt, sich demaleinst entscheiden würde! Die Zukunft, wie diese Gegenwart sie versteht, erstickt die Zukunft, wie sie sich selber verstehen würde.“ (Litt 1949, S. 26) Vgl. Litts Kritik im Kapitel „Der Erzieherwille und die Zukunft“, in Litt 1919, S. 23ff.

²⁰⁸ Vgl. Baader 2008, S. 66ff.

raler Ausprägung, deren Grundlage v.a. auf A.S. Neill zurückging und deutlich apolitischen Charakter aufwiesen (vgl. Klemm 2003, S. 54ff.).

Wenn damit zunächst ein gewisser „Erfolg“ der Kinderläden, oder besser eine Sympathie und der Wunsch nach veränderter vorschulischer Betreuung über die ‘68er’ Eltern hinaus vermutet werden kann, so deutet diese Sympathie mit den Kinderläden wohl auch darauf hin, dass eine Zäsur in den Erziehungsvorstellungen nicht nur bei den 68er Eltern konstatiert werden kann, und es damit wohl etliche Mischformen und Ausprägungen an Erziehungsvorstellungen und -praktiken in dieser Zeit gab – folglich auch in jenen Familien, die der Bewegung an sich entweder kritisch gegenüber standen oder diese sogar völlig ablehnten. Studien hierzu fehlen leider gänzlich (vgl. Baader 2008, S. 60). Unbekannt ist bislang leider auch, welche Auswirkung die Bewegung auf Familien in ländlichen Gebieten hatte bzw. inwiefern sie die Familienerziehung insgesamt (nicht nur den kleinen Teil der politisch Motivierten) beeinflusste und veränderte. Über ‘die 68er-Bewegung’ in einfachen Kategorien zu sprechen, wird der Vielschichtigkeit der Zeit jedenfalls auf keinen Fall gerecht.

„Was jedoch alle Ansätze einigt, ist eine Enthierarchisierung des Verhältnisses von Erwachsenen und Kindern und die Sicht auf Kinder als Personen mit eigenen Bedürfnissen. Dazu gehört auch die Anerkennung einer eigenen kindlichen Sexualität. Dies dürfte als größte Hinterlassenschaft der Erziehungskonzepte von ‘1968’ bezeichnet werden. Zu diesem Komplex zählt auch, dass Erziehung sich nicht primär auf die Einübung von Sekundärtugenden wie Ordnung, Fleiß, Sauberkeit und Pünktlichkeit beschränkt. Dass hinsichtlich der Orientierung an den Sekundärtugenden ein Mentalitätswandel stattgefunden hat, bestätigen zeitgenössische demoskopische Umfragen“ (Baader 2008, S. 75). Letztlich trug aber auch die Familienpolitik der Großen Koalition zu einer Liberalisierung derselben bei (Tornieporth 1998, S. 163f.). Noch 1963 wurde das Jugendmagazin „Twen“ als gegen die Grundgesetze des Jugendschutzes verstoßend indiziert, da es „Ehebruch“, ehewidriges Verhalten und Untreue in einer verharmlosenden Weise (darstelle, M.S.), die geeignet ist, Jugendliche in sexualethischer Hinsicht irrezuführen und dadurch erheblich sittlich zu gefährden (so das Bonner Innenministerium laut SPIEGEL, M.S.) Die Ausführungen (...) sind deshalb (...) so verderblich, weil in ihnen in einer Art, die jeden Respekt vor sittlichen Begriffen wie Ehe und Familie vermissen läßt und die sexuelle Zucht und Ordnung ignoriert, persönliche Anschauungen über vor- und außereheliche Beziehungen der Geschlechter zueinander dargestellt werden (so das Düsseldorf Ministerium laut SPIEGEL-Artikel 1963, M.S.)“ (Aust/Preuß 2005, Bd. II, S. 161). Ausgehend von dem Faktum kaum vorhandener erziehungswissenschaftlicher Studien und damit unzureichenden Wissens um diese Zeit, wäre es auch interessant, Theorie und Praxis dieser Kinderläden zu untersuchen und damit das möglicherweise gegenwärtig – auch in der Disziplin – vorfindbare mythisierte Bild zu bereinigen²⁰⁹.

²⁰⁹ Im Bereich des Kinderladens Berlin Kreuzberg findet sich unter Rekurs auf den 4. Deutschen Jugendhilfetag in Nürnberg nicht nur eine Absage an bürgerliche Erziehung, sondern auch an *laissez-faire*-Erziehung, bei gleichzeitiger Anerkennung einer „antagonistischen Struktur (als, M.S.) konstitutiv. Der darin angelegte Widerspruch ist eine nicht aufzuhebende Konstante im Erziehungsprozeß“ (in Bott 1970, S. 66). Interessant wäre zu fragen, was hierbei im Detail unter „antagonistische Struktur“ zu verstehen ist, welche pädagogische Konsequenz aus dieser folgt und – nicht zuletzt – wie Theorie und Praxis dieses Kinderladens ausgesehen haben mochten! Inwiefern beispielsweise der häufig in Öffentlichkeit und Dis-

Nicht nur „die Herausbildung einer über pädagogische Fragen diskutierenden Öffentlichkeit“ (Baader 2007, S. 82) hat diese Zeit bewirkt, sondern – und nicht zuletzt damit verknüpft – auch das Anwachsen des pädagogischen Ratgebermarktes seit den 60er Jahren. Und auch die Ratgeberliteratur dieser Zeit deutet die Vielschichtigkeit derselben an: So finden sich Ratgeber, in denen der traditionellen Erziehung eine vehemente Absage erteilt und „antiautoritäre“ Erziehung proklamiert wird, aber auch Ratgeber, die leichtere Zäsuren markieren, bis hin zu Ratgebern, „die derartige Ansätze grundlegend ablehnen und vor den sich ihrer Ansicht nach daraus ergebenden weitreichenden Risiken für Kinder und Gesellschaft warnen oder die diese Ansätze für übertrieben halten und für ein gewisses Maß an Autorität plädieren“ (Höffer-Mehlmer 2003, S. 242). Insgesamt steigt die Zahl der Ratgeber seit den 60er Jahren stark an und führt zu der bis heute vorfindbaren zahlenmäßigen und thematischen Ausdifferenzierung des Genres (vgl. ebd., S. 259). Auch ausländische Ratgeber wurden zunehmend übersetzt und fanden Eingang in die deutsche Ratgeberlandschaft (vgl. ebd., S. 258). Höffer-Mehlmer (2003) spricht in diesem Kontext von einer zunehmenden Differenzierung und Pluralisierung des pädagogischen Ratgebermarktes seit Ende der 60er Jahre (vgl. ebd., S. 244ff; S. 259). Entmythologisierend stellt Baader fest: „Laissez-faire – auch ein häufig vorgetragener Vorwurf gegen die Erziehung der 68er – war gerade kein Prinzip, im Gegenteil (...) Bereits 1971 gibt es einen Text aus der Kinderladen-Bewegung, der den Unterschied zwi-

ziplin vorfindbare Vorwurf, die 68er hätten einen völligen Abbau von Autorität in der Erziehung propagiert, in dieser Pauschalität haltbar und stimmig ist, bleibt vor diesem Hintergrund ebenso kritisch zu prüfen. Formulierungen wie „ohne Herrschaft“ und „gegen überflüssige Autorität“ (vgl. das Schreiben des Kinderladens Berlin Kreuzberg an das Bezirksamt Kreuzberg am 7. Januar 1970 in Bott 1970, S. 74) unterstreichen die Plädoyer und Forderung nach aufklärender Forschung und differenziertem Umgang mit dieser Zeit. Inwiefern fehlende Distanz, persönliche Betroffenheit, wie auch Politik und v.a. Medien (vgl. beispielsweise die Reaktion der Presse auf die Studentenunruhen; ebenso auf den Film von Bott (Vgl. ders. 1970, S. 119ff.) und die öffentliche Meinung dieser Zeit, des Verwischens der subjektiven Erinnerungen (auch des Wissenschaftlers selbst) an die Zeit, auch Forschung beeinflussten, „Objektivität“ erschweren/verunmöglichten und damit Intentionen dieser Bewegung verunklärten, bleibt kritisch zu hinterfragen (Vgl. hierzu auch Jansa 2000, S. 223f.; Baader 2007, S. 78ff.; vgl. auch das anschauliche Beispiel Schneiders 2008, S. 237ff.). Dieses Thema weist insgesamt immensen Forschungsbedarf auf. Bis auf die aus den 70er Jahren, teils von Aktivisten dieser Generation selbst verfasste (!), vorfindbare Literatur und der jüngeren Arbeit von Axel Jansa (1999) findet sich in der Erziehungswissenschaft keine (!) einschlägige Forschung zu dieser Zeit. Schneider (2008) weist in diesem Kontext auch darauf hin, dass es mittlerweile kritische Auseinandersetzung ehemaliger Aktivisten der 68er gebe, „ein selbstkritisches Zeugnis von einem der Hetzartikel-Fabrikanten im Springerkonzern ist mir nicht bekannt. Die Diskussion über die 68er wird mit verblüffender Einseitigkeit geführt. Ihre damaligen Kontrahenten, die Gegner und Hasser der 68er, gefallen sich bis heute in der Pose der verfolgten Unschuld und schweigen über ihre Sünden“ (Schneider 2008, S. 242). Eine „Bibliographie zur antiautoritären Erziehung“ wurde 1971 von Johannes Claßen verfasst; bislang erfolgte keine Aktualisierung. Baader (2007) weist auf die „im Kontext von 68 (zu unterscheidenden, M.S.) verschiedenen Ebenen hin“ (ebd., S. 78), die unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive erforscht werden müssten und spricht von einer bislang existierenden „doppelten Blindheit“ der Forschung“ (ebd., S. 79). Cloos' (1998) Kritik an der Rezeption „antiautoritärer Erziehung“ und der in diesem Kontext entstandenen verzerrten, falschen und monokausal begründeten und zugeschriebenen Folgen für Kinder, Jugendliche und Erziehung, bis hin zu angeblichen dramatischen Konsequenzen für unsere Gesellschaft insgesamt (vgl. Bueb u.a. in Kap. IV.7.1) – von welcher Seite diese Vorwürfe auch kommen mögen (!) –, verweist ebenso auf den dringenden Forschungs- und Aufklärungsbedarf.

schen laissez-faire und der antiautoritären Bewegung benennt. Und auch Fromm betont 1969 in seinem Vorwort zu Neills 'Summerhill' den Unterschied zwischen „Freiheit und Zügellosigkeit“ (Baader 2008, S. 76). Ob Neill sich selbst als Gallionsfigur antiautoritärer Erziehung verstanden wissen wollte? In einem Artikel des Spiegels findet sich zumindest folgendes Zitat Neills: „Laßt mich bloß in Ruhe mit den deutschen 68ern“ (Ehlers 2007, S. 66).

Höffer-Mehlmer bezeichnet Neills Buch „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ als „das mit Abstand erfolgreichste Werk jener Zeit“; 1969 erstmals unter genanntem Titel²¹⁰ veröffentlicht, erreichte es innerhalb eines Jahres eine Auflage von 600.000 Exemplaren (Höffer-Mehlmer 2003, S. 238f.). „Für Neill (...) interessierten sich diejenigen (Eltern, M.S.) aus dem so genannten bürgerlich-liberalen Lager, die weniger an der Erziehung zum 'politischen Widerstand', sondern eher an einer repressionsfreien Erziehung ihrer Kinder zu Eigenständigkeit und Selbstverantwortung (...) interessiert waren“ (Baader 2008, S. 75)²¹¹. In den Kinderläden der politisch Aktiven dienten vielmehr psychoanalytische und sozialistische Autoren als Anreger für Kindererziehung; Neill wurde hier aufgrund seiner antipolitischen Einstellung abgelehnt (vgl. Baader 2007, S. 81). Jedoch: „Beiden Theorietraditionen gemeinsam sind ihre Wurzeln in den 20er Jahren sowie der Einfluss von W. Reich“ (Baader 2007, S. 82).²¹²

Mitte der 70er Jahre versiegt die Kinderladenbewegung – ein Grund dürfte sicherlich in der zunehmenden Instrumentalisierung von Kinderläden für politische Zwecke gewesen sein; so war „das Interesse vieler Männer (insbesondere in der Phase der proletarischen Erziehung) weit weniger auf die 'praktische' Kinderarbeit als auf die polit-strategische Bedeutung der Kinderladenbewegung gerichtet“ (Jansa 1997, S. 147, vgl. auch ebd., S. 124). Unklar ist aufgrund mangelnder Datenlage bis heute, wie es mit dem – man bedenke, dass der hier angesprochene Teil der Bevölkerung eine vergleichsweise kleine Gruppe darstellte – überwiegenden Teil der Bevölkerung aussah. Inwiefern hatte die Bewegung tatsächlich Einfluss auf die Arbeiterfamilien? Studien zur Sozialgeschichte von Familie in den 60er Jahren fehlen!

Bilanzierend konstatiert Baader: „Bis heute unerledigt bleiben hingegen ein gut ausgebautes qualitativ befriedigendes System der öffentlichen Kinderbetreuung, sowie die Geschlechterfrage, die Vereinbarkeitsfrage und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Kindererziehung. Über all diese Aspekte wird auch heute noch in der Bundesrepublik öffentlich gestritten“ (Baader 2008, S. 77). Das Bemühen um die Verbesserung

²¹⁰ Das Buch wurde erstmals 1965 unter dem Titel „Erziehung in Summerhill – das revolutionäre Beispiel einer freien Schule“ aufgelegt, allerdings ohne nennenswerten Erfolg. Die Zusammenstellung der Texte, besorgt von einem amerikanischen Verleger, ist ebenso wenig wie der Titel auf Neill zurückzuführen (vgl. Baader, S. 17). Demnach ist auch der Begriff „antiautoritär“ im Titel des Werkes irreführend.

²¹¹ Neill selbst antwortete in einem Interview auf die Frage „Sind die Kinder, die sie erziehen politisch?“. Nein, nein. Ich glaube, sie sind zu aufrichtig, um politisch zu sein“ (Aktion Verlag politischer Buchladen 1970, S. 83). Neill ging es vielmehr um den Aspekt des individuellen Glücks als Ziel repressionsfreier Erziehung; politische Mündigkeit, so häufig auch die Kritik an Neills Konzeption, war keineswegs die zentrale Intention Neills.

²¹² Vgl. zu diesen beiden Polen, den damit zusammenhängenden Zielen, Mitteln und Methoden: Masthoff 1981, S. 41ff.

der Familienerziehung durch wissenschaftliche Fundierung im Kontext der Bildungsreform Ende der 60er Jahre, mittels Elternbildungsbemühungen wie dem 'Elternführerschein' oder 'Übergangsprogrammen' ist ein Zeichen einschneidender Zäsuren, die nach Abebben der turbulenten Phase als 'Rendite' zu verzeichnen sind (Höffer-Mehlmer 2007, S. 79). In Elternumfragen zeichnet sich ein Wandel ab, der sich in einer zunehmenden Liberalisierung im Eltern-Kind-Verhältnis, in den Erziehungsmethoden und –zielen seit den 60er Jahren ausdrückt sowie in Erziehungszielen wie Selbständigkeit, freier Wille im Gegensatz zu Gehorsam, Unterordnung und Reinlichkeit (vgl. Ecarius 2007, S. 143; Tornieporth 1998, S. 176). „Die wichtigste Errungenschaft der 68er-Bewegung in Deutschland bleibt, daß sie massenhaft – und vielleicht für immer – mit der Kultur des Gehorsams gebrochen hat. Ihre größte Sünde war, daß ihre Anführer nach einem basisdemokratischen und freiheitlichen Aufbruch am Ende einer im Kern antidemokratischen Doktrin erlagen und vor dem Verbrechen ihrer revolutionären Vorbilder – in Kuba, in Vietnam, in Kambodscha und in China – die Augen schlossen. Ich glaube nicht, daß sich der spezifisch deutsche Wahn einer Weltrevolution unter der Rubrik 'notwendige Kosten' abbuchen und rechtfertigen läßt. Aber ich würde lügen, wenn ich nicht hinzufügte, daß es ohne eine gewisse Portion Wahnsinn und Selbstüberhebung diese Rebellion nicht gegeben hätte. Ohne Wahn keine Rebellion“, so Peter Schneider, ehemaliger „68er“, in seiner selbstkritischen, persönlichen Bilanz (Schneider 2008, S. 278).

Das bürgerliche Familienmodell als Leitbild überlebte allerdings trotz aller Kritik, Revolten und Kämpfe, es dominiert bis heute die öffentliche Vorstellung von Familie.

3.2. Explikation der Ratgeberauswahl

Die Wahl fiel zum einen auf Hans Zulligers Ratgeber „Elternschulung und Elterngeist“, da er als psychoanalytisch geprägter Erziehungsratgeber nicht nur den Zeitgeist der 60er Jahre (Wiederaufleben bzw. besser Aufblühen der Psychoanalyse – laut Tornieporth (1998) war die Psychoanalyse auch in Familien bis in die 60er Jahre weitgehend unbekannt, vgl. dies. S. 175), sondern auch den in jener Zeit aufblühenden Ratgeberstrang repräsentiert, der sich stark an der Psychoanalyse orientiert. Zudem steht er in der Tradition der von Lehrern verfassten Ratgeber (vgl. Berg 1991). Zulliger war selbst „praktisch“ tätig, orientierte sich an und erzeugte selbst wissenschaftliches Wissen. Von Interesse ist folglich, welches Theorie-Praxis-Verhältnis Zulliger favorisiert, welche Vorstellung von Erziehung der an Psychoanalyse interessierte Lehrer von Erziehung proklamiert und inwiefern sich der Zeitgeist in seinem Ratgeber widerspiegelt – insbesondere, ob sich Harmonie und/oder Disharmonie in den Theoriegraden zeigt. Zudem ist von Interesse, inwiefern Zulligers Ratgeber Pate steht für Ratgeber der 60er Jahre: Weist er möglicherweise auch restaurative Züge auf, und ist er möglicherweise nicht völlig im Zeitgeist der „68er“ verankert? Zulliger gab bspw. gemeinsam mit Wilff den Band „Antiautoritäre Erziehung IV“ heraus und druckte darin die im Jahre 1931 (!) erschienene Schrift „Elternbeobachtungen über die Sexualität von Kindern“ ab. Bereits in den 1920er Jahren wirkte und publizierte Zulliger in der Schweiz psychoanalytisch. Also in einer Zeit, in der die Psychoanalyse in Deutschland noch weitgehend unbekannt war. In der späteren Auflage könnten sich daher noch deutlich 'restaurative' Züge im Hinblick auf die Auslegung psychanalytischen Wissens auf Erziehungsvorstellungen zeigen, die

schließlich mit dem politischen, teils marxistischen Duktus der 60er Jahre noch wenig gemeinsam haben. Der Bekanntheitsgrad Zulligers in Deutschland – z.B. wird er bei Claßen in seiner 1971 verfassten „Bibliographie zur antiautoritären Erziehung“ (vgl. ders., S. 29) erwähnt – sowie die Tatsache, dass in den 60er Jahren auch ausländische Ratgeber auf dem deutschen Markt kamen (vgl. Höffer-Mehlmer 2003), rechtfertigt die Auswahl des Ratgebers um ein Weiteres.

Johannes Stöhrs Ratgeber weist mit seinem Titel „Hört auf mit dem Erziehen – Gebt uns Kindern endlich eine Chance“ dagegen programmatisch in Richtung ‘antiautoritäre Erziehungsbewegung’. Der Titel lässt sogar antipädagogische Inhalte vermuten. Über den Autor, der als Psychologe praktizierte, ist wenig bekannt. Welches Erziehungsverständnis der Autor vertritt, bleibt abzuwarten – insbesondere in einer Zeit, in der Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit zu Schlagworten wurden. Insbesondere im Hinblick auf die Frage nach demokratischem und aufklärerischem Rat (mit dem Ziel das Weiterentwicklungspotential der Eltern anzuregen) ist die Analyse eines laut Titel eindeutig antiautoritären Ratgebers bedeutsam: Spiegelt sich der in der Realgeschichte vorfindbare Bruch im Erziehungsdenken auch in der Ratgeberliteratur wider? Und wenn ja, inwiefern wirkt sich dies auf die Vorstellung von Theorie und Praxis, auf „poietische“ und „praktische“ Vorstellungswelten aus?

Interessant wird der direkte Vergleich vor der Frage, inwiefern psychoanalytische Theorien in die beiden Ratgeber Eingang finden und wie die Autoren diese für ihre Theorien 2. Grades fruchtbar machen. Zu beachten ist dabei, dass Stöhr im Literaturverzeichnis auf Zulliger verweist.

Dass zwei von Psychologen verfasste Ratgeber herausgegriffen werden, erklärt sich durch die Dominanz psychologischer und v.a. auch psychoanalytischer Theorien in dieser Zeit.

3.3. Hans Zulliger: Elternschulung und Elterngeist. Stuttgart 1961

3.3.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers

Hans Zulliger²¹³, als ein „Pionier psychoanalytischer Pädagogik“ bezeichnet (Bittner 1995; Grösche 1994, S. 55), wurde am 21.02.1893 in Mett bei Biel geboren und starb nach kurzer Krankheit am 18. Oktober 1965 in Ittingen. Als ältester Sohn – Zulliger hatte vier Brüder – wuchs Zulliger in ärmlichen Verhältnissen auf. Beide Elternteile verdienten als Industriearbeiter den Unterhalt. Erst als der Vater in der damals sicheren Eisenbahnindustrie eine Anstellung erhielt, wechselte die Mutter zur Heimarbeit und konnte sich fortan mehr um die Söhne kümmern. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde Hans Zulliger durch ein befreundetes Uhrenmacherehepaar betreut. Seine Mutter –wie auch seine Pflegemutter – beschreibt Zulliger als warmherzige, „fröhliche Frau, die häufig sang, mich viele Kinderverse lehrte und die natürliche Gabe besaß, mich in meinen Kindernöten zu trösten“ (Zulliger, zit. nach Kasser 1963, S. 23). Zulligers Kindheitserfahrungen waren durch Spiel und Aufenthalt in der Natur geprägt – das Haus der Eltern lag außerhalb des Dorfes. Weniger positiv waren Zulligers Schulerfahrungen in einer „Drill- und Paukschule“, in der „der Rohrstock ein wichtiges Medium war, das im Namen der Er-

²¹³ Vgl. im Folgenden zur Biographie: Kasser 1963; Grösche 1994; Bittner 1995; Koch 2000

ziehung den Schulalltag bestimmte“ (Koch 2000, S. 167). Nach der Volksschule und dem Progymnasium besuchte er von 1909 bis 1912 das Lehrerseminar Hofwil (Bern) und wurde direkt im Anschluss – Zulliger war zu diesem Zeitpunkt 19 Jahre alt – Volksschullehrer in Ittingen bei Bern. Die Stelle hatte er bis zu seiner Pensionierung 1959 inne.

Erste Eindrücke mit der Psychoanalyse (insbesondere mit der Psychoanalyse Freuds) erhielt er im Lehrerseminar und durch den psychoanalytisch orientierten Pfarrer Oskar Pfister²¹⁴. Dieser nannte das in seiner seelsorgerischen Arbeit mit Jugendlichen angewandte „Konglomerat aus Pädagogik, Seelsorge und Psychoanalyse ‘Pädanalyse’“ (Bittner, S. 53). Eine Bezeichnung, die laut Bittner nicht nur ebenso unglücklich war, wie das Verfahren selbst, sondern sicherlich auch eine ebenso unglückliche Zusammenkunft unterschiedlicher Weltanschauungen bedeutet haben musste. Inwiefern sich letzteres vielleicht auch auf Zulligers Erziehungsverständnis niederschlägt, muss zunächst offen bleiben.

Zulligers 47-jährige Lehrtätigkeit bildete den Rahmen für die Ausübung dieser durch Pfisters (aber auch Freuds) Auffassungen geprägten psychoanalytischen Pädagogik, indem er die „Gelegenheit (fand, M.S.), die Kinder und Enkel seiner ersten Schülergeneration zu unterrichten – eine Beobachtungs- und Erfahrungsquelle, die dem Psychoanalytiker sonst nur selten zur Verfügung stand“ (Bittner 1995, S. 53). In der Tradition Pfisters widmete sich der junge Zulliger der Heilung von kindlichen „Störungen“, wie Bettnäsen, Stottern oder Aggressivität mittels „Kinderpsychotherapie“. Insbesondere die von Zulliger zu Beginn der 1930er Jahre beobachtete und schließlich entsprechend entwickelte Methode der „deutungsfreien Kinderpsychotherapie“ spielte in den Einzelbehandlungen eine zentrale Rolle. Zulliger sah im kindlichen Spiel eine Möglichkeit, diese ohne Deutung ihrer seelischen Ursachen, also entgegen der gewöhnlichen psychoanalytischen Praxis, zu heilen. Im Spiel sollte der Konflikt mittels Mitagieren des Erziehers psychoanalytisch gelöst werden (vgl. Grösche, S. 86). Folglich nahm in Zulligers Pädagogik das Spiel eine zentrale Stellung ein.²¹⁵ In den Folgejahren konzentrierte er sich auf die psychanalytisch geprägte Gemeinschaftserziehung²¹⁶; sie bezog sich auf den Klassenverband und dort vorfindbare pädagogische Phänomene und wurde als „Psychohygiene“²¹⁷ verstanden. Sein 1936 erschienener Aufsatz „Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik“ markiert diese Zäsur.

Zulligers Pädagogik stieß im konservativen bäuerlich-proletarischen Dorf Ittingen zunächst auf Ablehnung – kein Wunder in „einer Zeit, da die Psychoanalyse auch in der Schweiz in heftigster Weise angefochten wurde“ (Burger 1992, S. 205). Und auch „Vertretern der alten Schulpsychologie und den Schulbehörden musste die Lehre vom Unbewussten, die sich der Verifikation durch die gewöhnliche Logik zu entziehen schien, als eine gefährliche Häresie vorkommen“ (Grösche 1994, S. 85). Zunächst wandte er seine

²¹⁴ Vgl. zur Beziehung mit Pfister: Koch 2000, S. 171ff.; Zulliger stand später auch in direktem Kontakt zu Freud, der ihn in seiner Arbeit immer wieder bestärkte(vgl. Bittner, S. 53/54).

²¹⁵ Vgl. hierzu auch Grösche 1994, S. 87ff.

²¹⁶ Vgl. Bittner, S. 59ff.

²¹⁷ Interessant ist die Verwendung dieses Terminus im Kontext der NS-Zeit im Zusammenhang wiederum mit Zulligers psychoanalytischer Ausrichtung. Über Zulligers Einstellung gegenüber der NS-Zeit (in der Schweiz!) konnte leider nichts recherchiert werden.

psychoanalytischen Methoden im Stillen an (vgl. Koch 2000, S. 172); später publizierte er über die praktisch-psychoanalytische Arbeit und erhielt vom europäischen Fachpublikum entschiedene Anerkennung. Darüberhinaus wurde Zulliger als Vortragender an zahlreichen deutschen Universitäten bekannt (vgl. Zierl 1963, S. 85ff.).

Grösche konstatiert, dass Zulliger „kein gesellschaftsunkritischer ‘Anpassungspädagoge’ war, sondern dass das gesellschaftskritische Potential, das der Psychoanalytischen Pädagogik der 20er und 30er Jahre meist zugesprochen wird, sich weitgehend auch in (...) (seiner, M.S.) Pädagogik (...) nachweisen lässt“ (ders., 1994; S. 113)²¹⁸. Immerhin schaffte es Zulliger, Arbeiter- und Bauernfamilien (aus deren Milieu sich Zulligers Klienten überwiegend rekrutierten) für seine Ideen zu gewinnen und er erreichte, dass einige Bauernfamilien Pflegekinder aufnahmen. In Zulligers Familie wuchsen neben den leiblichen Kindern noch mehrere Pflegekinder auf. Das Verhältnis zu seiner Frau beschrieb er als positiv, stützend und kameradschaftlich (vgl. Grösche, S. 85).

Neben psychoanalytisch geprägten Arbeiten²¹⁹ (z.B. „Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis“ (1921)), denen sich Zulliger bis in die 60er Jahre widmete und die in mehrere Sprachen übersetzt wurden, modifizierte er den sog. Rorschach-Test und verfasste zahlreiche belletristische Arbeiten.²²⁰ „Zulliger war nicht eigentlich Wissenschaftler, sondern Praktiker und – in seinen Veröffentlichungen – Volksschriftsteller. Am überzeugendsten waren stets seine ungemein lebendigen Fallschilderungen, lückenhaft, aber einleuchtend seine Bemerkungen zur kinderanalytischen Technik, allzu simplifizierend oftmals seine theoretischen Ausführungen“ (Bittner, S. 54). Und weiter Koch: „Zulliger will keine abstrakten Abhandlungen schreiben. Ihm liegt daran, Eltern und Angehörige die Hintergründe und Ursachen zu verdeutlichen, die das Handeln und Verhalten mancher Kinder leiten. Zulliger versagt sich, um im Bereich des Verständlichen zu bleiben, alle Fachtermini“ (Koch 2000, S. 173). 1958 erhielt Zulliger die Ehrendoktorwürde der Medizinischen Fakultät der Ruperto-Carola Universität Heidelberg für seine psychologischen Arbeiten. „Zulliger war damals bereits ein Wissenschaftler von internationalem Rang, Träger einer Ehrendoktorwürde der Philosophischen Fakultät Bern (für sein literarisches Werk, M.S.), Ehrenpräsident der Deutschen Gesellschaft für Tiefenpsychologie und Psychotherapie und der Schweizerischen Gesellschaft für Psychotherapie der Kinder und Jugendlichen, Ehrenmitglied der Société Française d’Assistance et d’Education de l’Enfance déficiente, Lehrbeauftragter der Universitäten Zürich und Bern und korrespondierendes Mitglied der Schweizerischen Gesellschaft für Psychohygiene; er war Mitarbeiter und ständiger Mitarbeiter verschiedener Fachzeit-

²¹⁸ Interessant im Kontext der vorliegenden Arbeit ist, dass Grösche (1994), dessen Verständnis von Pädagogik sich auf Böhm bezieht (Vgl. ders., S. 25) konstatiert, dass Zulliger keinesfalls ein „Machbarkeitspädagoge“ war (Vgl. ders., S. 118). Dabei kritisiert Böhm doch auch gerade die Vorstellung einer Erziehung, in der der Mensch geheilt wird, wie es beispielsweise in der aktuellen Literatur von Alice Miller exaltiert der Fall ist. Inwiefern Zulligers Erziehungsverständnis darüber hinausgeht, kann nur exemplarisch im Folgenden betrachtet werden.

²¹⁹ Zu Zulligers psychoanalytischem Verständnis: Vgl.: Etzel 1967; zu seinem Verständnis psychoanalytischer Pädagogik. Vgl. Grösche 1994.

²²⁰ Vgl. zur Biographie Kasser 1963, Koch 2000, S. 172ff.; zu Zulligers Einfluss und Wirken in Deutschland Zierl 1963, S. 85ff.; zur Bibliographie Kasser 1963, S. 107ff.

schriften und Jahrbücher, und seine eigenen, weit über hundert Publikationen waren in 13 Kultursprachen übersetzt worden. Zu solchen Ehren war er gekommen als Autodidakt im besten Sinne, aus eigener Kraft und aus eigenem Leisten, Pädagoge, Kindertherapeut und Seelenführer aus Berufung“ (Zierl 1963, S. 85).

Zulligers ‘Erfolge’, seine praktische Wirkung ging, wie auch die vieler anderer bedeutender Pädagogen, von seiner Persönlichkeit aus. „Deshalb forderte er u.a. auch, dass die Persönlichkeitsbildung und Selbsterziehung eine primäre Aufgabe eines Pädagogen sein sollte“ (Grosch 1994, S. 118). Neben einer gänzlich straffreien Erziehung (Gröschke 1994, S. 113) sind das Verstehen (im Sinne von nachvollziehendem, empathischem Verstehen und deren Annahme) des Kindes und die Liebe (im Sinne selbstloser, nicht erotischer Liebe) die wichtigsten Erziehungsmittel (vgl. Etzel 1967, S. 57; Gröschke 1994, S. 40f.). Somit bringt Zierl Zulligers Philosophie und Botschaft mit folgendem Leitsatz auf den Punkt: „Helfen statt strafen, verstehen statt verurteilen, entwickeln, reifen lassen, kultivieren statt Zwangsanwendung und Dressur, angstfrei und letztlich gar straffrei erziehen“ (ders., S. 91). „Fröbels Wort: ‘Erziehung ist Beispiel und Liebe – und sonst nichts!’ Könnte man über Zulligers Wirken, Helfen und Heilen setzen“ (Kasser 1963, S. 44).

Gröschke, der sich auf Texte aus den 20er bis in die späten 50er Jahre bezieht, bezeichnet die Pädagogik Zulligers darüber hinaus als „personorientiert-dialogisch“ (ders. 1994, S. 35). Damit meint er, „dass pädagogische Überlegungen und Handlungen vom je konkreten Kind bzw. Heranwachsenden und seiner Individualität auszugehen und seine Alters- und Reifestufe, seine Verständnismöglichkeit und Handlungsfähigkeit insgesamt zu berücksichtigen haben“ (ders., S. 114), wobei die Beziehung zwischen Pädagoge und Educandus für Zulliger entscheidendes Gewicht hatte. Inwiefern sich dies in dem im Folgenden zu untersuchenden Ratgeber wiederfindet, wird zu klären sein.

Abschließend zur Abrundung noch eine Selbstdarstellung: „Wer glaubt, meine vielfältige Arbeit sei ‘Flucht’ gewesen, der irrt. Sie war mir freudiges Bedürfnis. Fast möchte ich sagen, sie sei mir ein Vergnügen gewesen, sei dies heute noch. Dabei ging es mir nicht um den ‘Ruhm’. Wäre ein Gott dagestanden, und er hätte in der einen Hand den Ruhm, in der anderen das glückliche Familienleben gehalten und mich wählen lassen zwischen beiden, ich hätte keinen Augenblick gezögert, die zweite Hand und ihren Inhalt zu ergreifen. Denn mir scheint das Zwischenmenschliche wichtiger als der ‘Erfolg’ und alles andere“ (Zulliger, zit. nach Kasser 1963, S. 43). Als einen der Schwerpunkte der Zulliger’schen Werks nennt Koch u.a. die Gewissensbildung und sexuelle Entwicklung und Erziehung (vgl. ders. 2000, S. 175ff.).

Zulligers Ratgeber erstreckt sich auf 144 Seiten und gliedert sich in sechs Kapitel, in denen ausgewählte Themen, von der „vorgeburtlichen Erziehung“ bis ins „Schulalter“ reichend, angesprochen werden. Zulligers Auswahl fällt auf Erziehungsfragen vor der Geburt, im Säuglingsalter – hier v.a. auf Ernährung, Reinlichkeitserziehung, Bindung, Kinderspielzeug und sexuelle Aufklärung (vgl. ebd., S. 9ff.) –, das Vermitteln der kindlichen Verhaltens- und Erlebenswelt (vgl. ebd., S. 31ff.), das Gewissen (vgl. ebd., S. 51ff.), die seelische Entwicklung (vgl. ebd., S. 101ff.), „die Stellung des Kindes in der Familie“ (vgl. ebd., S. 69ff.) und schließlich „Schwierigkeiten im Schulalter“ (vgl. ebd., S. 123ff.). Viele Praxisbeispiele weisen nicht nur auf Zulligers praktisches Wirken hin, sondern auf sein Ansinnen, verständlichen, aus der Praxis erwachsenden Rat zu geben.

Seine Sprache ist verständlich, einfach, ohne Fremdwörter, was sich wohl daraus erklären dürfte, dass Zulligers Lebenskontext und damit wohl auch der Adressatenkreis größtenteils dem bauerlichen und Arbeiter-Milieu entstammt. Er verzichtet auf die explizite Nennung psychoanalytischer oder andersartiger wissenschaftlicher Theorien und richtet sich in Vertrauen schaffendem Duktus, allerdings mit klarer Distanz, an den Ratsuchenden (er spricht die Ratsuchenden nicht direkt an oder duzt sie gar).

Auffallend ist hierbei, dass es Zulliger bei der Erörterung der einzelnen Themen übergreifend v.a. um die Vermittlung – wie er auch in seinem Schlusswort explizit anführt – eines „Geistes des Verstehens und des gegenseitigen Vertrauens“ gehe (ebd., S. 144), da die Familie als bedeutendste primäre Erziehungsinstanz ein „Hort“, ein „Ort unbedingter Sicherheit sein müsse“ (ebd.), „wo es der unsentimentalen Liebe, Güte, Obhut, Fürsorge, Wärme und Führung gewiß ist“ (ebd.). Mit dem Begriff „unsentimental“ möchte Zulliger dem Vorwurf der „Verwöhnung, Verziehung und Verzärtelung“ (ebd.) entgegen; vielmehr solle so eine das Kind annehmende und verstehende Basis geschaffen werden, die „kleine Erziehungsfehler, selbst gelegentliche Ungerechtigkeiten“ (ebd.) toleriert. Denn: Welche Bedeutsamkeit Zulliger der Erziehung zuschreibt, wird deutlich, wenn er abschließend bemerkt: „Die Erziehung unseres Nachwuchses ist und bleibt unsere vornehmste Lebensaufgabe, nicht technischer, materieller Fortschritt“ (ebd.). Dass er richtige kindliche Entwicklung bzw. Fehlentwicklung dabei mit Nachdruck an elterliches Erziehungsverhalten bindet, ist ein hoher Anspruch bei gleichzeitigen Schuldzuschreibungen für die Eltern.

Mit Interesse lässt sich auch (vgl. Graupner, Kap. IV.2.4.2) in diesem Ratgeber entdecken, was Badinter (1982) als kennzeichnend für die psychoanalytisch geprägte Ära der 20er/30er Jahre des 20. Jahrhunderts herausarbeitet und folgendermaßen beschreibt: nämlich das Entstehen von Schuldhaftigkeit im Zuge des aufkeimenden psychanalytischen Paradigmas um die Jahrhundertwende im Kontext des historischen Wandels der Mutterliebe (vgl. Badinter 1982, S. 190).

3.3.2. Analyseergebnisse

Zulligers Ratgeber ist von seiner psychoanalytischen Ausrichtung durchdrungen – sowohl seine praktische Ausübung wie auch seine theoretische Beschäftigung wirken hier deutlich nach. So kommt das bereits angedeutete Schuldhaftigkeitsmoment immer wieder deutlich zum Tragen: Zentrale Bedeutung innerhalb der Erziehung, insbesondere in der frühen Kindheit (auf der Zulligers Fokus liegt – „es kommt hauptsächlich auf die allererste Betreuung an“ (Zulliger 1961, S. 7)), kommt der Mutter zu. Dieser Anspruch liegt wohl auch in seinen eigenen biographischen Erfahrungen begründet. Alle für Zulliger essentiellen erzieherischen Bemühungen der frühen Kindheit basieren auf Gewissenserziehung, auf die Zulligers Fokus liegt (vgl. ebd., S. 9/10 und ebd., S. 51ff.) und die ihren Anfang bereits in der Schwangerschaft nimmt: „Aus uneigennütziger Liebe zum werdenden Kinde verzichtet die Mutter auf allerhand lustbringende Dinge und legt damit in ihrem Nachkommen den Keim zur Liebesfähigkeit, zum Verantwortlichkeitsgefühl, zur Gemeinschaftsfähigkeit und zum Gewissen. In der Regel tun dies die Mütter aus ihrem ‘Mutter-Instinkt’ heraus“ (ebd., S. 10). So ist auch die Mutter durch mangelnden Triebverzicht in der Schwangerschaft (z.B. „Überanstrengung bei Reisen (...) aber auch an den übermäßigen Genuß aufreizender Speisen“, ebd., S. 9) einerseits, oder ande-

rerseits auch durch Verzärtelung infolge von Schuldgefühlen, die aufgrund einer eventuell vorhandenen ablehnenden Haltung dem Ungeborenen gegenüber entstehen, für mangelnde Triebbeherrschung, schlechte Charakterbildung und damit fehlerhafte Gewissensbildung des Kindes grundlegend verantwortlich (vgl. ebd., S. 9–11). Neben der Gewissenserziehung nimmt auch die Bindung (die letztlich aber auch als grundlegend für die Gewissensbildung erachtet wird) gemäß psychoanalytischem Paradigma eine zentrale Bedeutung in Zulligers Erziehungsvorstellungen ein (ebd., S. 11ff.).

Zulligers Mutterzentrierung kommt immer wieder auch implizit im Ratgeber zum Ausdruck: So ist es überwiegend die Frau, die in Zulligers Praxisgeschichten die Akteurin in Erziehungsfragen ist. Dementsprechend ist es die Mutter, die das Kind „füttert“ und bei ggf. falschem Umgang für Essstörungen verantwortlich zu machen ist, die mit dem Kind zum Arzt geht und sich Rat bei der Schwägerin holt (Bsp. S. 18/19, S. 40–42); sie ist es, die sich bei Problemverhalten kümmert – der Vater wird von der Mutter nur beraten oder informiert (z.B. ebd., S. 31–33) –, die den Beruf aufgibt, da sie Mutter wurde (z.B. ebd., S. 51), ja, sie ist es letztlich, die den erzieherischen Alltag mit dem Kind meistert. Sie ist folglich für Pflege und Erziehung des Kindes verantwortlich. Sie hat einen von der Natur dazu ausgestatteten Instinkt und ist gemäß psychoanalytischer Vorstellung zentral im Aufbau der als in der frühen Kindheit grundlegend erachteten Bindung verantwortlich und damit verantwortlich für die seelische gesunde Entwicklung des Kindes und ebenso für seine Fehlentwicklung; dies lässt sich immer wieder im Ratgeber finden (z.B. ebd., S. 9–19; S. 28; S. 40ff.; S. 71ff.; S. 117ff.). Zulliger relativiert die mütterliche Bedeutung für den Aufbau von Bindung mit Rekurs auf neue wissenschaftliche Befunde und die Handhabe bei anderen Völkern zwar geringfügig – „Hauptsache ist wohl, dass der Säugling den Eindruck hat, er werde von einer bestimmten einen Person geliebt“ (ebd., S. 14), bleibt aber dann doch seiner Geschlechtsideologie verhaftet, denn „wohl ist es das Natürlichste, wenn es die leibliche Mutter tut“ (ebd., S. 14). So schließt Zulliger mit hervorgehobener Schrift das Kapitel zur Bindung aussagekräftig mit Bezug auf einen ungarischen Arzt der Vorkriegszeit ab: „Was der Säugling am nötigsten hat, ist Mutterliebe!“ (ebd., S. 15).

Diese hohe Verantwortung der Mutter für die gesunde kindliche Entwicklung und ihre Schuld bei Fehlentwicklung durch Erziehungsfehler kommt immer wieder deutlich zum Tragen und weist nachdrücklich darauf hin, dass einerseits Zulligers Beschäftigung mit psychoanalytischen Theorien (Theorien 3. Grades)²²¹ sich bereits auf Zulligers Theorien 1. Grades auswirkten, andererseits auch Zulligers eigene Biographie sowie die Zeit und gesellschaftliche Ordnung, in der er lebt, die eine Fokussierung bürgerlicher Rollenbilder mit sich bringt, seine Vorstellungswelt (Theorien 1. Grades) bestimmen.

Neben der Konstituierung von Zulligers Theorien 1. Grades wird im Hinblick auf die Frage nach Praxis bzw. Poiesis noch ein Weiteres deutlich: Zulligers psychoanalytische Brille unterteilt in richtig und falsch, gesund und krank, in monokausal-lineare elterliche

²²¹ Die Forschung von Spitz und Bowlby zum Bindungsverhalten, die als Hospitalismusforschung in den 40er Jahren in den USA begonnen wurde, war in dieser Zeit noch zentral an die Person der Mutter gebunden (vgl. Tornieporth 1998, S. 172/178) – dies wurde erst deutlich später durch die Forschung relativiert (vgl. Schmid 2008, S. 56).

Zuschreibungsprozesse in Folge bestimmter Erziehungsergebnisse und der Forderung nach Heilung und Gesundmachung bei Entwicklungsfehlern (z.B. bei der sexuellen Aufklärung: vgl. ebd., S. 22ff.). Dabei wird der „Erfolg der Behandlung“ (ebd., S. 35) in Zulligers Praxisbeispielen auf der impliziten und expliziten Reflexionsebene niemals in Frage gestellt – die herangezogenen Beispiele sind alle von ‘Erfolg gekrönt’. Auch wenn Zulliger wohl nicht bewusst einer „poietischen“ Pädagogik ‘das Wort reden will’ und dieser Vorwurf den „Poiesis“-Charakter des Ratgebers übertrieben betonen würde, so schwingen diese „poietischen“ Züge infolge seiner psychoanalytisch geprägten Theorien 1. Grades jedoch mit. Spinnt man Zulligers Sicht weiter, dann setzt dies alles letztlich Normierungen voraus, wie auch die Vorstellung, es gäbe richtiges erzieherisches Verhalten und richtige kindliche Entwicklung. So schreibt er beispielsweise, dass Versäumnisse in der frühen Kindheit spätere Probleme im Erwachsenenalter verursachen: demnach ist die im Kindesalter zu lernende Fähigkeit, Freundschaften zu pflegen, Voraussetzung für ein gesundes Eheleben und freundschaftliche Liebesfähigkeit (vgl. ebd., S. 30). Ferner liest man, dass in der frühen Kindheit der Grundstein für spätere gute Entwicklung gelegt wird, denn: „Wenn ein Kind in seiner Frühzeit richtig und angemessen erzogen worden ist und eine ‘Kinderstube’ im Sinne Pestalozzis hatte, ergeben sich später, auch im Jugendlichenalter, erfahrungsgemäß keine bedeutsamen Erziehungsschwierigkeiten“ (ebd., S. 7). Oft muten der hier implizit zum Ausdruck kommenden Vorstellungswelt poietische Züge an; Phantasien von Machbarkeit, die psychoanalytischen Paradigmen mit dem medizinischen Anspruch auf Heilung inne wohnen. Immer wieder finden sich solche impliziten Tendenzen im Ratgeber, teils aber auch explizite Formulierungen, entweder in „Wenn-dann-Kausalitäten“ formuliert (bspw. bei der Charakter- und Gewissensbildung, vgl. ebd., S. 9ff., S. 51ff.; bei der Reinlichkeitserziehung, vgl. ebd., S. 18; oder bei der sexuellen Aufklärung, vgl. ebd., S. 22ff.) oder in Praxisbeispielen, in denen sich zwei Mütter über das zu Rate gezogene ‘Rezept’ unterhalten (vgl. ebd., S. 41/41). Im selben Zuge weist Zulliger die Existenz von Rezepten in der Erziehung explizit zurück (vgl. ebd., S. 41/42), denn „ein Rezeptbuch für die Erziehung gibt es nicht, wohl aber Richtlinien (...) eine geistige Haltung, mit der der Erzieher selbst in heiklen erzieherischen Situationen weder Niederlagen erlebt noch etwas tut, was schadet oder nicht mehr gutzumachen ist“ (ebd., S. 144). Deutlich werden an diesem Zitat die widersprüchlichen Züge, die seinem Ratgeber inne wohnen: Zulliger lehnt rezeptologische Ratschläge explizit ab mit dem Verweis, lediglich habituelle Richtlinien vermitteln zu können. Zum anderen folgt dieser habituellen, zunächst anti-„poietisch“ formulierten Vorstellung ein hoher Anspruch an die elterliche Erziehungsleistung, der wiederum poietische Tendenzen aufweist. So schütze nämlich eine entsprechende Haltung davor, Niederlagen in der Erziehung (!) zu erleben – ja suggeriert dem Leser geradezu Sicherheit im Ausgang des Erziehungsprozesses. Dem liegt eine entsprechende Vorstellungswelt Zulligers zugrunde: die Erziehungsfehler seien eindeutig zu identifizieren, die dann im Erziehungsprozess ohne therapeutisches Rüstzeug (!) nicht mehr „reparabel“ seien! Diese Vorstellung (Theorie 2. Grades) dürfte zweifelsohne Zulligers psychoanalytischer „Herkunft“ (Theorie 3. Grades) geschuldet sein und verdichtet sich so in einer „poietischen“ Theorie 2. Grades, die sich dann aber wieder in den oben erwähnten antirezeptologischen (!) Warnungen und damit „praktischen“ Theorien 2. Grades entlädt. Implizit bleibt also die psychoanalytische Vorstellungswelt von gesund und krank, richtigem und fal-

schem Verhalten und entsprechender kindlicher Entwicklung durchgängig erhalten. Inkongruenzen auf den Theorieebenen bleiben dem aufmerksamen Leser nicht verborgen. Auch Zulligers Mutterzentrierung soll nochmals betrachtet werden, um Zulligers Theorien 1. Grades klar herauszustellen: Zulliger ernennt zwar die Mutter zur Hauptakteurin und -verantwortlichen, v.a. in der ersten Lebenszeit, erwähnt aber im Gegensatz zu Ratgebern der früheren Epochen den Vater durchaus; und auch Passagen, in denen der Vater explizit als Verantwortlicher in erzieherischen Belangen vorkommt, sind vorhanden. Ebenso spricht er passagenweise von den Eltern (vgl. bspw. ebd., S. 24, S. 27, S. 29, S. 54, S. 86 etc.), obwohl die Zuständigkeiten eindeutig zugewiesen werden. Diese Aufteilung entspricht dann weitestgehend den traditionellen bürgerlichen Rollen, wenn auch Zulliger bei weitem nicht mehr so restriktiv, ausschließlich und markant damit umgeht, wie in den Ratgebern der bürgerlichen Gesellschaft üblich (vgl. Marré 1986; Fuchs 1997). Bei Zulliger ist die Mutter für die Reinlichkeitserziehung, die Ernährung und Pflege im weitesten Sinne zuständig, einschließlich der Schaffung einer emotionalen Basis und Bindung zum Kind, wie auch in der Erkennung und Beseitigung problematischen Verhalten^s. Der Vater hingegen nimmt eher beratende Funktion ein (vgl. z.B. ebd., S. 18/19; S. 33–35), ist an freien Tagen für Spiel und handwerkliche Beschäftigung mit dem Kind zuständig (vgl. z.B. ebd., S. 37) und hat schließlich zentrale Bedeutung bei der Gewissensbildung (vgl. ebd., S. 54). Damit nimmt Zulliger eine Hierarchisierung im Geschlechterverhältnis vor, da für Zulliger die Gewissensbildung zentrales Element der frühkindlichen Erziehung darstellt. Die frühkindliche Erziehung, für die primär die Mutter zuständig ist, ebnet allen anderen Erziehungsfeldern den Boden. Die Mutter ist es also auch, die dem Vater ein entsprechendes Fundament zur Verfügung stellt – oder eben auch nicht.²²²

Wenn auch Zulliger als fortschrittliches Element in seinem Praxisbeispiel die unzureichende Beschäftigung des Vaters mit dem Kind (eher flüchtig) mokiert und fordert, der Vater müsse „sich des Bübchens (nur des Bübchens? Anmerkung M.S.) besser annehmen“ (ebd., S. 37), so bezieht sich dieses „Annehmen“ überwiegend auf spielerische Beschäftigung mit dem Kind.

Diese doch geschlechtsspezifische Aufgabenteilung, wenn auch konstatiert werden muss, dass die Nennung des Vaters bzw. der Eltern als fortschrittliches Element in der Ratgeberliteratur anerkannt werden muss, ist sicherlich dem Zeitgeist und hier v.a. Zulligers Lebensumfeld geschuldet. Die Praxisgeschichten belegen die bürgerliche Lebenskultur gleichermaßen wie die deutliche Hierarchisierung der Ehepartner. So titulierte der Ehemann seine Ehefrau in einer Praxiserzählung, in der es um das Fehlverhalten einer Stiefmutter geht, das aus der Tatsache entsteht, dass sich die Stiefmutter zu nachgiebig im Umgang mit dem Kind erweist, um nicht „stiefmütterlich“ zu gelten, als „Du Dummes!“ (ebd., S. 119). Dem Zeitgeist verhaftet, versucht Zulliger dennoch die Alleinzuständigkeit der Mutter in Erziehungsfragen durch begriffliche wie auch inhaltliche Hin-

²²² Schon bei Rousseau findet sich eine entsprechende Hierarchisierung: Während die Pflege von der Amme, die im Idealfall die Mutter sein sollte (vgl. Rousseau 1983, S. 31ff.), übernommen wird, wird die Erziehung durch die Natur später abgelöst von jener, der sich der Vater anzunehmen habe und die in ihrer Bedeutsamkeit der ersten deutlich voransteht (vgl. ebd., S. 37ff.).

zuziehung des Vaters und auch der Nennung des Begriffs Eltern zu brechen – letztlich bleibt aber auch Zulliger ein ‘Kind seiner Zeit’.

Diese bürgerlichen Rollenzuschreibungen finden sich auch in Zulligers Familienbild wieder. So ließe sich – wenn auch etwas plakativ und holzschnittartig – konstatieren: Zulligers psychoanalytische Zentrierung korrespondiert mit einem romantisierenden, hohen Stellenwert besitzenden, restaurativ-bürgerlich anmutenden Familienbild. Familie wird von Zulliger bereits einleitend „als Zelle der Erziehung – und die Zelle des gesunden Staates“ (ebd., S. 7) beschrieben. Er widmet der Familie sogar ein spezielles Kapitel (vgl. ebd., S. 69–100). Strukturell besteht Familie aus den Ehepartnern mit ihren Kindern. Die deutlich problematisierende Sicht auf Einzelkinder (vgl. ebd., S. 83–85) und Scheidungskinder (vgl. ebd., S. 89–91), die ja in der Ratgeberliteratur ebenso eine lange Tradition aufweist wie die Romantisierung von Großfamilien (vgl. ebd., S. 69ff.), unterstreichen Zulligers implizite Favorisierung von Mehrkindfamilien. Nicht nur der Umstand, dass „Familien kleiner geworden“ (ebd., S. 69) seien, sondern die Trennung von Wohnen und Arbeiten markieren für Zulliger Wandlungen hin zur gegenwärtigen Familie – und nicht zuletzt die damit verbundenen Probleme. Die Abwesenheit des Vaters führe nicht nur zur Unkenntnis dessen, was er „schaffe“, sondern auch dazu, dass die Kinder ihn „manchmal (mehr) scheuen (...), als dass sie ihn lieben“ (ebd., S. 70). Unweigerlich erinnert dies an die im Kapitel IV.3.1. beschriebenen Ausführungen Horkheimers – wenn allerdings noch sehr zurückhaltend formuliert. Noch stärker kritisiert – vergewagt man die mütterliche Bedeutsamkeit in Zulligers Theorien 1. Grades – er die Tatsache der wachsenden Erwerbsarbeit der Mütter – selbst gewählte weibliche Erwerbsarbeit kommt nicht in den Blick; die Frau ist, sofern es die ökonomischen Verhältnisse zulassen, für Hausarbeit und Kinderbetreuung zuständig (vgl. ebd., S. 31; S. 51). Zulliger bezieht sich hier wiederum hauptsächlich auf die Fabrikarbeit. Hier scheinen Zulligers bürgerliche Vorstellungswelten brüchig – Zulligers Bezug auf Arbeiterhaushalte und die vom ihm vorgenommene positive Konnotation spezifizieren sein Familienbild – es liegt also eine Verbindung des bürgerlichen Leitbildes mit Realsituation aus Zulligers Lebenskontext vor. Dies zeigt sich deutlich in folgender Beschreibung: „Susi Bachmann (...) körperlich, intellektuell und seelisch ist sie vollkommen schulreif. Sie stammt aus einem gutgestellten Arbeiterhause, aus einem warmen besonnenen ‘Nest’, hat Eltern die gut miteinander auskommen, und hat jüngere und ältere Geschwister. Kurz und gut: es scheint alles in bester Ordnung zu sein“ (ebd., S. 127). Zulligers auf den ersten Blick ambivalentes, dann aber eher das traditionelle Leitbild um eine Realkomponente ergänzendes und erweiterndes Familienbild, scheint sich aus dem Zeitgeist (Favorisierung bürgerlicher Rollenbilder), seinem Lebensumfeld und seiner Biographie und der seit der Jahrhundertwende vorfindbaren Romantisierung der Großfamilie zu speisen.

Hinter diesen Wandlungen der Familie im Zuge der Industrialisierung und der positiven Konnotation „vergangenen Familienlebens“, der Favorisierung und Betonung des Landlebens (vgl. ebd., S. 21) und des Spiels (vgl. ebd., S. 19ff.) sowie der Notwendigkeit des kindlichen „Schaffens“ (vgl. ebd., S. 70ff.) lässt sich eine reformpädagogische Affinität vermuten, die Zulliger aber an keiner Stelle explizit zum Ausdruck bringt. Dies, wie

auch die Romantisierung des Familienlebens²²³, deuteten auf etwas hin, was bislang auch an anderer Stelle auffiel: Zulligers Verwurzelung und Schaffensphase in den 20er/30er Jahren kommen, deutlich verankert in seinen Theorien 1. Grades, immer wieder explizit formuliert (Theorien 2. Grades) zum Tragen. So bringt er auf den Punkt: „Der innere Gehalt der Familie als Mittelpunkt der Kindererziehung ist ärmer geworden und steht in Gefahr, noch mehr als heute auszutrocknen, zu einer Hülle ohne Inhalt zu werden“ (ebd., S. 71). Zulligers auf das Familienleben sich auswirkende Gesellschaftskritik steht bereits einleitend und damit für den Ratgeber richtungweisend im Anfangskapitel: „Die Erziehung unserer Kinder ist zweifellos schwieriger geworden. Denn die äußeren Verhältnisse in den Familien haben sich geändert. Die Familie ist vielenorts in ihrer Bedeutung ausgehöhlt worden“ (ebd., S. 7). Kritik an Gesellschaft und Familie ist, nun möchte man sagen, ein zentraler Motor v.a. in den späten 60er Jahren, allerdings in völlig anderer Weise, als dies bei Zulliger der Fall ist: Zulligers Familienbild ist restaurativ, er hält am bürgerlichen Leitbild fest, mehr noch, beklagt den Verlust von Großfamilien und romantisiert zugleich vergangenes Familienleben (vgl. ebd., S. 69ff.). Von einer Absage an bürgerliche Rollenbilder ist keineswegs die Rede. An dieser Stelle der Analyse ist man nahezu geneigt, die These aufzustellen, Zulligers Ratgeber könnte ebenso in den 20/30er Jahren entstanden sein. Auch andere Theorien 1. Grades, die sich in Theorien 2. Grades zeigen, weisen daraufhin:

Autorität ist ein zentrales Element in Zulligers Ratgeber; das Thema Reinlichkeitserziehung wird zwar weitaus liberaler als in bürgerlichen Ratgebern abgehandelt, da „richtige Reinlichkeitsgewöhnung, die von der Mutter zu einer ‘Staatsaffäre’ aufgebauscht wird, (...) den Grund legen (kann, M.S.) zu einem aufsässigen, trotzigem, herrischen (...) Charakter des Kindes“ (ebd., S. 17), jedoch nicht in der im Zuge der antiautoritären Bewegung proklamierten Weise. Im Gegenteil: Triebverzicht markiert ein wesentliches Element der Zulliger’schen Pädagogik von Anfang an, so beispielsweise beim Taschengeld (vgl. ebd., S. 137/138) oder beim Essen. Hier solle die Mutter dem Kind eine gewisse, wenn auch wieder im Vergleich zu bürgerlichen Ratgebern gemäßigten Form, feste Essenzeiten beibringen; „indem die Mutter ihn warten läßt, erzieht sie ihn zum Aufschub seiner Trieb-Befriedigung, lehrt ihn Geduld und Rücksichtnahme“ (ebd., S. 15). Und auch die Einbeziehung einer wie im bürgerlichen Milieu vorfindbaren grundlegenden

²²³ In Riehls (1881) auflagenstarkem Werk „Die Familie“ findet man beispielsweise Aussagen wie: „Durch die Fessellosigkeit des Individuums droht die Familie schier aufgehoben zu werden“ (ders. 1881, S. 140). Diese lange Zeit vorherrschende These eines linearen Übergangs von der Groß- zur Kleinfamilie und des damit einhergehenden Funktions- und Stabilitätsverlusts von Familie wurde als Krisendiskurs seit der Jahrhundertwende über die Jahrzehnte hinweg bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts weitertradiert und führt zur Romantisierung vergangenen Familienlebens (vgl. zu dieser Problematik: Rosenbaum 1982). Die Gründungsväter der Familiensoziologie gingen dabei von einer bestimmten Lebensform, die allgemeine Anerkennung genoss, nämlich der des ganzen Hauses, als Maßstab zur Analyse von sozialem Wandel aus und verabsolutierten so diese eine, überholte Lebensform und diagnostizierten damit ihren Zerfall. Erst im Zuge der historischen Familienforschung Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre wurde die ideologische Gleichsetzung einer faktischen Diskrepanz zwischen sozialer Realität und Familienleitbild, sowie deren unkritische Übernahme in Analysen thematisiert. Diese These ist ebenso wie die in diesem Zusammenhang entstandenen weiteren Thesen mittlerweile kontrovers diskutiert und revidiert worden (vgl. Mitterauer/Sieder 1977; König, 1978; Gestrich 2003, S. 387ff.).

Gottesgläubigkeit lässt sich finden. So erteilt Zulliger bspw. den Rat, dem Säugling einen regelmäßigen Nahrungsrhythmus anzugewöhnen, Nachdruck, indem sich über das Erfahren dieser Regelmäßigkeit „die ‘Welt-Anschauung’“ entwickle, „daß Gott für alle Sorge – und es entwickelt sich ein gütiger, milder, großzügiger und zuversichtlicher Charakter“ (ebd., S. 16). Oder bei der Gewissensbildung konstatiert er: „Gott hat dem Kinde unter anderen Gaben auch Intelligenz geschenkt. In ähnlicher Weise, wie er es mit einem Gewissen begabte. (...) Es muss viele Jahre durchlaufen, bevor es imstande ist, die Gewissensstimme als die Stimme Gottes erkennen zu können. Direkt. Vorher nimmt es sie nur indirekt als Stimme sichtbarer Autoritätspersonen“ (ebd., S. 54) – wohl mit bürgerlich-psychoanalytischer Denkweise füllt Zulliger diese Vorstellungswelt. Denn das Gewissen erhalte das Kind über die Vermittlung moralischer Richtlinien durch die Eltern – eigentlich ist hier nur der Vater gemeint –, so bildet sich gemäß psychoanalytischer Sicht ein Über-Ich aus, und diese moralischen Richtlinien fußen auf bürgerlichen Tugendkatalogen, die für Zulligers Erziehung kennzeichnend sind. Oberste Priorität hat bei der Gewissenerziehung für Zulliger „Geduld und Nachsicht gegenüber den kindlichen Schwächen“ (ebd., S. 63) und zwar insofern, als dass dem Kind „das Klima zu bieten sei, welches Pestalozzi ‘die Wohnstube’ nennt“ (ebd., S. 63).

Psychoanalyse wird bei Zulliger an bürgerlich-konservative Vorstellungswelten gebunden – völlig anders als dies bei der Verkettung mit marxistisch-gesellschaftskritischen Theorien im Zuge der antiautoritären Bewegung war. Demnach fallen auch seine Theorien 2. Grades stimmig in deutlich bürgerlichem Duktus aus.

Liberalere Tendenzen im Rat, wie beispielsweise bei der Reinlichkeitserziehung bereits erwähnt oder auch die Aufnahme eines speziellen Kapitels zur sexuellen Aufklärung (vgl. ebd., S. 22–27), dürfen aber bei der Differenzierung dieses Konservatismus keineswegs ‘unter den Tisch fallen’. Neu ist, dass das Thema Sexualität bearbeitet wird, allerdings nicht mit für die ‘68er’ typischen psychoanalytischen Ausrichtung. Er fordert kindliche Sexualspiele „durch Ablenkung zu unterbinden“ (ebd., S. 30) und warnt zugleich davor, „Abschreckungsmittel zu benutzen (weil man damit in der Regel der ‘Sexualangst’ Vorschub leistet und die Kinder möglicherweise in eine homoerotische Fehlentwicklung hineintreibt)“ (ebd., S. 30). Ansonsten solle die sexuelle Aufklärung dem Alter angemessen sein; dem Kinde solle stückchenweise und ehrlich auf seine Fragen geantwortet werden – bürgerliche Rollensozialisation kommt auch bei der Aufklärung über Geschlechtsunterschiede wiederum deutlich zum Tragen: „‘Schau, das hat der liebe Gott so eingerichtet. Die Papas sind da, um die Mamas und die Kinder mit ihrer Kraft zu beschützen und für sie zu sorgen. Oft helfen dabei auch die Mamas mit, damit den Kleinen nichts abgeht an Nahrung und Kleidung. Besonders dann, wenn die Mamas ein kleines Kind bekommen haben, müssen sie zu Hause bleiben und es pflegen. Sie können eine Zeitlang nicht in die Fabrik gehen, und jetzt ist es die Aufgabe des Papas, für die zu hause Gebliebenen zu verdienen!’“ (ebd., S. 26).

Zusammenfassend könnte man Zulligers Theorien 1. Grades als psychoanalytisch-bürgerlich-konservativer Prägung beschreiben, die sich beispielsweise in folgenden Aussagen manifestieren:

Die Mutter bleibt letztlich aus psychoanalytischer Begründung und gesellschaftlich vermittelter Rollenzuschreibung die Hauptverantwortliche im Erziehungsprozess. Der Vater tritt nur randständig in Erscheinung oder bei bedeutsamen Erziehungsaufgaben. Autorität

wird als in der Erziehung leitend anerkannt. Bindung, elterliche Liebe (vgl. ebd., S. 95) und elterliches Verständnis für die Entwicklung und Weltsicht des Kindes stehen Verwöhnungs- und Verzärtelungsorgen Zulligers gegenüber. Verzärtelungen entspringen hauptsächlich dem mütterlichen Verhalten. Früheste Bemühungen der Mutter laufen alle auf ein zentrales Thema zu: die Gewissensbildung, die qua psychoanalytischer Sicht über die Eltern vermittelt wird. Hier – in der wichtigsten Phase der Erziehung – hat der Vater die tragende Rolle. Bei den Erziehungsmitteln hat das Spiel die Vorrangstellung – begründet wohl in Zulligers „Pädanalyse“ und eventuell seiner eigenen Kindheit.

Da in der Darstellung der Theorien 1. Grades die Nennung von Theorien 2. Grades (und 3. Grades) nicht ausbleiben kann (da diese ja miteinander verwoben sind), soll hier lediglich ergänzend und zusammenfassend das Wesentliche herausgestellt werden. Die Theorien 2. Grades weisen insofern Stimmigkeit mit denen 1. Grades auf, als dass auch sie psychoanalytisch gefärbt in der Tradition bürgerlicher Erziehung stehen: die herausgegriffenen Erziehungsfragen erinnern an bürgerliche Werteerziehung, so zum Beispiel: „Martin lernt verzichten“ (ebd., S. 101ff.), „Geschwister lernen sich vertragen“ (ebd., S. 106ff.), „Hans lernt Maß halten“ (ebd., S. 109), oder „Urs lernt Gerechtigkeit“ (ebd., S. 112ff.). Diese und alle anderen sekundären Erziehungsratschläge bringen nichts grundlegend Neues, da sie nur bereits beschriebene Erziehungsmaxime ergänzend veranschaulichen oder andere Entwicklungsvorgänge, die aber gegenüber dem Bindungsprinzip und der Gewissensentwicklung keinen zentralen Stellenwert besitzen und/oder diese ergänzend beschreiben sollen; sie werden als Praxisbeispiele in Erzählform vermittelt, so z.B. oben genannte bürgerliche Tugenden.

Insgesamt kommt Zulligers praktisches Wirken in der Gestalt des Ratgebers zum Ausdruck: Geschichten und Praxisbeispiele in Erzählform überwiegen deutlich (vgl. z.B. ebd., S. 18/19; S. 22–26; S. 31–32; S. 32–48; S. 51–68; S. 78–79; S. 84–95; S. 96–129;). Und gleich zu Beginn des Kapitels beruft er sich auf seine Erfahrung zur Legitimation seines Ratgebers, denn diese sei „aus einer 47-jährigen Praxis als Dorfschullehrer, Erziehungsberater und Erziehungshelfer entstanden“ (ebd., S. 7). Ein Verweis auf seine wissenschaftliche Tätigkeit bleibt gänzlich aus. Dies setzt natürlich auch im Hinblick auf Theorien 3. Grades eine deutliche Hierarchisierung. Bei der Analyse der Theorien 3. Grades fällt auf: Hier verzichtet Zulliger auf die Nennung von Fachbegriffen, Theorien oder Studien. Lediglich beim Thema Bindungsverhalten verweist er auf ein Experiment zum Hospitalismus (vgl. ebd., S. 11/12) sowie auf wissenschaftliche Untersuchungen, in denen er die Mutterdeprivationstheorie wiederum relativiert auf andere Pflegepersonen (vgl. ebd., S. 14); des Weiteren erklärt er die Notwendigkeit mütterlicher Liebe unter Rekurs auf Kant und die Darstellung von Portmanns Theorie des „Nestflüchters“ (ebd., S. 13). Auch streift er den Freud'schen Ödipuskomplex kurz, in seinem Kapitel über „das Gefühlsverhältnis des Kindes zu den Eltern und Geschwistern“ (ebd., S. 72ff.), sowie die kindlichen Entwicklungsphasen im Bezug auf das Spiel, die an Piaget erinnern, ohne ihn aber explizit zu nennen oder jene ausführlich zu beschreiben (vgl. ebd., S. 93). Pädagogische Theoriebildung bleibt außen vor, es sei denn, man möchte den kurzen Verweis auf Pestalozzis „Wohnstubenklima“ und Liebesbegriff (ebd., S. 63) geltend machen – für einen Schweizer zu dieser Zeit wohl unvermeidlich. Grundlegende Erklärungen hierzu bleiben aus. In der Summe verzichtet Zulliger auf Fachausdrücke oder wissenschaftliche Belege – mit oben genannten geringfügigen Ausnahmen. Insgesamt

achtet er auf Verständlichkeit und Niederschwelligkeit. Theorien 3. Grades fließen folglich nur indirekt über die Theorien 1. Grades in jene 2. Grades ein.

Zur Frage nach „poietischen“ und „praktischen“ Theorien 2. Grades lässt sich zusammenfassend sagen: es zeigt sich ein ebenso ambivalentes Bild. Zulliger selbst möchte sich sicherlich nicht als „poietischer“ Pädagoge verstanden wissen; seine vielen Wenn-Dann-Kausalitäten, monokausalen Erklärungen, wie auch seine psychoanalytische Brille neigen jedoch dazu, den Ratschlag „poietisch“ werden zu lassen, auch wenn er explizit das Vorhandensein und die Anwendung von Rezepten in Sachen Erziehung ablehnt.

3.4. Johannes A. Stöhr: Hört auf mit dem Erziehen – Gebt uns Kindern endlich eine Chance. München 1969

3.4.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers

Über Johannes A. Stöhr konnten keine biographischen Daten gewonnen werden. Da der Südwest-Verlag seit 1969 „mehrmals den Eigentümer gewechselt“ habe und „mehrere Male umgezogen“ sei, sei kein Archiv aus dieser Zeit erhalten, so die Presseabteilung des Randomhouse am 27.05.2008.

Die Recherche in seinen Werken ergab lediglich, dass Stöhr Diplompsychologe in München war, als „Therapeut (...) und Erziehungsberater“ (Stöhr/Zeisel 1985, S.5) arbeitete und Pädagogischer Leiter des Theodor-Heckel-Bildungswerkes²²⁴ war.

Darüber hinaus verfasste Stöhr Werke mit dem Titel „Mit Jugend leben oder der Generationskonflikt“ (1971), zusammen mit Zeise ein Lexikon für Kindermedizin (1974), zusammen mit Woischnik „Von 0–3. Entwicklungs- und Begabungsförderung von der Geburt bis zum 3. Lebensjahr“ (1975) und arbeitete an Oskar Kolles Werk „Deine Frau das unbekannte Wesen“ (1967) wie auch „Dein Mann das unbekannte Wesen“ (1969) mit, die beide – wohl nicht zuletzt dem Zeitgeist verpflichtet – die Intention der sexuellen Aufklärung bzw. Aufklärung der Geschlechter und Verbesserung der Partnerschaft zum Ziel haben. Man denke nur an die gleichnamigen Filme Oskar Kolles, in denen er sich – seiner Intention nach wohl volksaufklärerisch – gegen die spießige und verlogene Sexualmoral der Gesellschaft wendet.

Die Durchsicht seiner Werke lässt vermuten, dass Stöhr in der Praxis tätig war und er sich ihr verpflichtet fühlte. Er trägt zur Popularisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse bei, beispielsweise mit einem Lexikon zu medizinischen, pädagogischen und psychologischen Themen, das sich an ein breites Publikum wendet; gleichsam seine Publikation „Dein Mann das unbekannte Wesen“, das die sexuelle Reifung dieses Knaben/Mannes und seine psychische Entwicklung verständlich zu machen versucht.

Stöhrs Ratgeber umfasst 256 Seiten und fühlt sich keinem bestimmten Lebensalter verpflichtet, er versucht auch nicht, die Entwicklung eines Kindes ab einem bestimmten Lebensalter nachzuzeichnen, sondern vielmehr eine Umkehr im Erziehungsdenken zu

²²⁴ „Das ‘THEODOR-HECKEL-BILDUNGSWERK’ bietet Abend- und Wochenendkurse an und hat für einen Ganzjahreskurs eine TAGESBILDUNGSSTÄTTE für Geistigbehinderte eingerichtet“ (Tagungsbericht 1986, S. 3). Die Tagung wurde zum Thema „Der Erwachsene mit geistiger Behinderung: Seine Lebensbewältigung, ein Ergebnis von Fortbildung und Anregung“ abgehalten.

bewirken, indem er eine veränderte Sicht auf das Kind, den Jugendlichen und seine Erziehung vermittelnd einfordert. Demzufolge gliedert sich der Ratgeber in 13 Kapitel auf, beginnend mit der Darlegung der Intention des Autors „Was ich mit diesem Buch erreichen will“ (Stöhr 1969, S. 7–10) und einer Positionierung zum bislang vorfindbaren Verständnis von Erziehung, die als „Vergewaltigung“ (ebd., S. 11 – 19) bezeichnet wird. Die erste Hälfte des Buches (diese Unterteilung wurde von Stöhr selbst nicht unternommen, erfolgt aber zur Veranschaulichung) setzt den Schwerpunkt auf Aufklärung und Bewusstmachung falsch verstandener Erziehungspraxis und bietet Kapitel wie „An Beispielen aufgezeigt: Verstöße gegen das Recht auf Menschsein“ (ebd., S. 37–45) oder „Wie Eltern für falsche Erfahrungen sorgen“ (ebd., S. 61–73). Die darin explizit formulierte und den Ratgeber zu Beginn signifikant tragende Gesellschafts- und Erziehungskritik wird abgelöst von Stöhrs Aufklärung über elterliches Fehlverhalten und daraus resultierendes kindliches Fehlverhalten. Infolge schildert er die für eine veränderte Erziehung nötige Einstellungsänderung dem Kind gegenüber, die er aus den Rechten des Kindes ableitet.

Die zweite Hälfte des Ratgebers befasst sich verstärkt mit der Darlegung dieser Rechte. Die Kapitel beginnen programmatisch mit den Worten „Das Recht auf (...)“ und schildern dann unterschiedliche Postulate kindlicher Rechte „(...) Kindsein“, „(...) Individualität“, „(...) Wachstum und Anregung“, „(...) Grenzerlebnisse“ und „(...) Geschlechtlichkeit“ (ebd., S. 104–253). Aus diesen Rechten, die eine veränderte Einstellung zum Kind mit sich bringen, solle ein verändertes Verhalten der Eltern entstehen. Das Bild vom Kind sowie die Haltung der Eltern nehmen somit in Stöhrs Ratgeber einen zentralen Stellenwert ein.

Der Ratgeber endet mit einem Nachwort, indem der Autor nochmals das zentrale Anliegen seines Ratgebers zusammenfasst: „Die Erwachsenen müssen ihre Einstellung dem Kind gegenüber ändern und seine Rechte, die aus seiner Menschenwürde resultieren, respektieren. Die Einstellungsänderung muss zugleich eine Verhaltensänderung dem Kind gegenüber erzielen. Es kann nun nicht mehr autoritär geführt werden (...) Zum Schluß aber muß die politische Entschlossenheit daraus resultieren, die Lebenswirklichkeit so zu gestalten, daß es für das Kind ein Glück sein muss, zu leben – und daß es auch ganz selbstverständlich in die von Erziehern bisher nur theoretisch geforderten Ordnungen hineinwachsen kann“ (ebd., S. 256). Stöhr schließt seinen Ratgeber mit einem Literaturverzeichnis.

Die normative Intention des Ratgebers klingt bereits im Titel „Hört auf mit dem Erziehen – Gebt uns Kindern endlich eine Chance“ an und lässt den mit dem Werk nicht vertrauten Leser zunächst Zusammenhänge mit der antiautoritären Erziehungsbewegung vermuten. Mehr noch: Die Forderung des Titels erinnert an frühe Vorläufer der in den 70ern auftretenden Antipädagogik. Zusammenhänge zwischen Zeitgeist, Gesellschaftsentwicklungen und den Inhalten des Ratgebers, insbesondere der darin vorfindbaren Theoriegrade, dürften demnach bei dem hier vorliegenden Untersuchungsgegenstand augenscheinlich auffindbar sein.

Insgesamt ist der Ratgeber verständlich verfasst, auch an jenen Stellen, an denen wissenschaftliche Theorien und Verweise auf Studien erfolgen. Der Autor schreibt aufklärend-sachlich, stellenweise deutlich polemisch, gesellschaftskritisch und politisch, um zur Kritik und Reflexion herauszufordern. Neutral und sachlich formulierte Schilderungen

und Erklärungen werden mit Praxisbeispielen aufgelockert und mit Darlegungen in der ersten Person Singular, teils auch in der ersten Person Plural gebrochen. Stöhr versucht an diesen Stellen zum einen seine persönliche Meinung offen zu legen, dann aber auch bei kritischen Anklagen und der daraus resultierenden Erkenntnis zum Umdenken anzuregen, dem Leser zu verdeutlichen, dass auch er Teil der kritisierten Gruppe ist, so zum Beispiel „Wir, die Eltern und Erzieher, vergewaltigen täglich unsere Kinder und nennen das Erziehung“ (ebd., S. 11). Stöhr schlägt einen vertraulichen Ton an – eine Notwendigkeit für elterliche Öffnung als Grundlage für Reflexion, Kritik und Umdenken. Letztlich wird er sich als Psychologe der Suggestion und Wirkung dieses Schreibstils/Kunstkniffs durchaus bewusst gewesen sein.

3.4.2. Analyseergebnisse

Die einzelnen Theoriegrade sind bei Stöhr eng miteinander verwoben: psychologische und psychoanalytische Theorien 3. Grades, die auch immer wieder explizit genannt seinen Ratgeber durchziehen, äußern sich auch nachhaltig in Stöhrs Theorien 1. Grades. Stöhrs Weltsicht und sein Bild vom Kinde speisen sich aber auch aus dem Zeitgeist und praktischen Erfahrungen, die sich als deutlich formulierte Gesellschafts- und Erziehungskritik äußern und für ein verändertes Erziehungsverständnis plädieren. Somit resultieren Stöhrs Theorien 2. Grades aus diesem Zusammenspiel und haben mehr politisch-programmatisch-aufklärerischen Charakter denn unreflektiert-rezeptologischen Rat-schlag. Stöhr verfolgt weniger die Absicht reines psychologisches oder psychoanalytisches Wissen zu referieren, als vielmehr den Leser mittels Einsicht in das kindliche Erleben und Verhalten auf der Grundlage seiner Theorien 1. und 3. Grades zur Reflexion des elterlichen Erziehungsverhaltens anzuregen und dieses entsprechend zu verändern. Stöhrs Theorien zeigen folglich weniger „poietischen“ Charakter, denn Stöhr gibt keine direkten Handlungsanweisungen in rezeptologischer Form für konkrete Erziehungssituationen. Selbst bei der Schilderung von Praxisbeispielen geht es Stöhr vielmehr um die Schilderung von kindlichem Fehlverhalten in Folge eines Unverständnisses kindlichen Erlebens und Handelns bei gleichzeitiger Aufklärung darüber. Das gewünschte adäquate Handeln erfolge gleichsam individuell und situationsadäquat bei einem entsprechen Verständnis der kindlichen Welt. Diese Position wird allerdings umgehend relativiert: lineare, und damit Komplexität vereinfachende und „poietisch“ anmutende Erklärungsmuster für Entwicklungsverläufe durchziehen implizit den „praktisch“-aufklärerischen Rat. So sind es beispielsweise ausschließlich die Eltern, die für kindliches Fehlverhalten verantwortlich sind – die hohe elterliche Verantwortungs- und Schuldzuschreibung gleichsam implizit im Paket!²²⁵ „Beispielsweise sei „freches Verhalten des Kindes eine Antwort auf

²²⁵ Zweifelfsohne findet sich diese hohe Verantwortungszuschreibung auch in genuin pädagogischen Konzepten: So schreibt beispielsweise der Philanthrop Salmann 1805 in seinem Erziehungsratgeber bereits „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“ (ders., S. 11). Allerdings differenziert – und relativiert er dadurch – im Gegensatz zu Stöhr explizit: „Meine Meinung ist gar nicht, dass der Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge, sondern ich will nur, dass er ihn in sich suchen soll.“ (ebd., S. 11). Das dahinter liegende Paradigma ist ein völlig anderes! Auch wenn Stöhrs Anliegen hierbei vom jenem Salzmanns sicherlich nicht weit entfernt ist (nämlich die Ursache auch in sich selbst zu suchen, also über eigenes Verhalten und Han-

ihr (gemeint sind die Eltern, M.S.) eigenes Verhalten, besser auf ihre Einstellung zum Kind“ (ebd., S. 49). Mag man dieser Aussage prinzipiell Wahres zugestehen, so wird doch deutlich, dass die Linearität zwischen elterlichem und kindlichem Verhalten, die den Ratgeber programmatisch durchzieht, oben genannte Gefahr in sich birgt und damit die tatsächliche Komplexität der Wechselwirkung zu Ungunsten der Eltern vereinfacht. Deutlicher wird dies noch, wenn er schreibt, bestimmtes elterliches Fehlverhalten führe zu bestimmten kindlichen Fehlentwicklungen (vgl. z.B. ebd., S. 70ff.), denn: „Das augenblickliche Verhalten beruht auf der Summe aller Erfahrungen, die man mit dem vorherigen Handeln und Verhalten gemacht hat. Eltern sollten das wissen. Dann kämen sie nämlich nicht auf den Gedanken, daß ihr Kind ‘plötzlich’ frech, faul, widerspenstig – oder was auch immer – geworden ist. Dieses ‘plötzlich’ wird gewöhnlich im Sinne einer Entschuldigung für sich selbst angeführt: ‘Ich habe getan, was ich konnte, ich wollte immer nur das Beste’“ (ebd., S. 48). Allerdings wird die hohe Verantwortungszuschreibung für Fehlentwicklung von Stöhr auch (wieder) relativiert, da abermals der Erzieher beim Kind das Fehlverhalten beseitigen könne. „Poietische“ Vorstellungen wohnen dieser Linearität dennoch inne. So fordert er zum einen beständig zu einer Umkehr in der Denkweise und im elterlichen Verhalten auf. „Der augenblickliche Entwicklungszustand eines Kindes, sein gegenwärtiger ‘Charakter’ also, ist kein Endzustand. Es ist durch unser Einwirken als Eltern oder Erzieher so geworden, wie es ist. Wenn wir ein Kind in Konfliktsituationen mit der Umwelt hineingeführt haben, so haben wir jederzeit auch die Chance und die Pflicht, es wieder herauszuführen“ (ebd., S. 59). Dennoch: Kindliches Verhalten bleibt primär an elterliche Einwirkung gebunden.

Stöhr relativiert dann aber dieses zunächst sehr passive Bild vom Kinde: „Psychisch gesehen ist das ‘freche’ Kind ebenso wie das ‘liebe’ nichts anderes als das Produkt seiner Um- und Mitwelt. Dieser Satz mag etwas gewagt erscheinen, weil es aussagen könnte, daß das Kind lediglich wie ein Seismograph auf die Handlungen der Eltern reagiert, ohne selbst aktiv zu werden“ (ebd., S. 51). Stöhr ist die Aktivität – letztlich bereits beim Säugling („Man weiß heute darüber ziemlich genau bescheid: Das Neugeborene reagiert auf Reize, die Antworten auf in ihm liegende Zustände sind und die auf Lebenserhaltung abgestimmt sind“, ebd., S. 33) – und damit die Wechselbeziehung innerhalb der Erziehung durchaus bewusst, wie auch das Wechselspiel von Anlage und Umwelt (vgl. ebd., S. 137ff.). Dennoch zeigt dieses psychologische Paradigma immer wieder seine Spuren in Form von falschem und richtigem Einwirken der Eltern und falscher und richtiger Entwicklung (der Fokus ist dabei stark auf die elterliche Dimension innerhalb der Wechselwirkung gerichtet). Vermischt mit Weltbild und Zeitgeist²²⁶ führen sie bei aller Liberalität Stöhrs so weit, Homosexualität als Entwicklungsfehler (der Krankheitsgedanke schwingt mit) infolge falschen elterlichen Einwirkens zu etikettieren: „Seine (das Kind, M.S.) Homosexualität beweist lediglich, daß er keine normalen Liebesbeziehungen zu

deln zu reflektieren), so suggeriert Stöhrs Paradigma immer wieder, dass das Fehlverhalten eben doch zentral an elterliches Verhalten gebunden ist.

²²⁶ Die Strafandrohung bei Homosexualität §175, der sich auf Homosexualität zwischen Männern bezog, wurde erst 1969 in der BRD insofern reformiert, dass nur noch (!) homosexuelle Handlungen unter 21 Jahren unter Strafe gestellt wurden. Eine zweite Reform erfolgte 1973 mit der Herabsetzung (!) auf das 18. Lebensjahr.

Menschen gewinnen konnte. Daß der Mensch ein Liebeswesen ist, aus Liebe gezeugt und empfangen wird, diese Erfahrung blieb ihm ja als Urelebnis untersagt“ (ebd., S. 16). Wenn auch die Kausalrichtung durch die kurze Zitation etwas missverständlich sein kann – Stöhr kommt es nämlich weniger darauf an, Homosexualität als Krankheit zu diskreditieren, sondern zu erklären, dass ein bestimmtes Erziehungsverständnis auf der Grundlage von Missachtung und Liebesentzug die im Erwachsenenalter vorfindbare homosexuelle Ausrichtung bedingen kann. Der grundsätzliche Vorwurf des Poesisgedankens, gespeist aus Stöhrs Weltbild und Theorien 3. Grades, der sich dahinter verbirgt, wird hier besonders deutlich. Insgesamt kommen diese „poietischen“ Züge implizit zum Vorschein und entwachsen diesem Paradigma. So lässt der umgekehrte Kausalschluss den Leser, wenn auch nur implizit, immer wieder in seinem Buch schlussfolgern, dass ein verändertes Erziehungsverständnis auf der Grundlage von Stöhrs Theorien 1. Grades keinerlei Erziehungsfehler verursachen würde, dagegen „die Mißachtung eines einzigen Rechtes ganz typische, je nach dem missachteten Grundanspruch des Kindes, klar erkennbare Fehlentwicklungen hervorruft“ (ebd., S. 35). Die Gefahr, die diesen „poietischen“ Annahmen auf der Grundlage eines psychologischen Paradigmas innewohnt und die Schlussfolgerungen, die der unkritische Leser auf der Suche nach Simplifizierung in der Erziehung sucht, muss wohl nicht ausführlich dargelegt werden! Die eindimensionale Linearität ist sicherlich ein Nebeneffekt, der Stöhrs Theorien 3. Grades entspringt. Denn die Betonung von Wechselwirkungen und der Notwendigkeit von Reflexion innerhalb von Erziehungsprozessen haben für Stöhr elementaren Stellenwert. Demnach stellen sich diese Widersprüche zwischen „poietischem“ und „praktischem“ Rat wohl als größtenteils unbewusste und unbeabsichtigte Diskrepanzen der Theoriegrade dar.

„Praktisch“-aufklärerischer Rat ohne rezeptologische Anweisungen kennzeichnen Stöhrs Ratgeber jedoch auf der explizit formulierten Ebene, da er klar formuliert, keine Rezepte vermitteln zu können (vgl. ebd., S. 7), sondern vielmehr auf Verständnis des kindlichen Erlebens zielt, dass dann zu erzieherischem Handeln befähigt (vgl. ebd., S. 9).

Wies sieht das nun im Einzelnen aus?

Stöhrs Theorien 3. Grades speisen sich aus psychologischen und psychoanalytischen Theorien. Der komplette Ratgeber ist explizit wie auch implizit durchzogen von jenen; auch Umfragen und Studien finden sich dort als Belege (Verweise auf Forschung zur Kindesmisshandlung belegen bspw. seine These „Geprügelte Kinder – prügelnde Eltern“, ebd., S. 31; oder Untersuchungen zur Auswirkung beengter Wohnverhältnisse vgl. ebd., S. 160; oder das kulturelle Niveau der Familie beeinflusst das Leistungsniveau des Kindes vgl. ebd., S. 167; insbesondere im Zeitgeist der 60er Jahre vorangetriebene Untersuchungen zur Bildungsungleichheit werden angeführt vgl. ebd., S. 167ff.)

Starkes Gewicht nehmen die Bindungsforschung, die Verhaltenspsychologie und die Psychoanalyse Freuds ein. Die Bindungstheorie, hier v.a. die Darlegung von Spitz' Untersuchung zur Mutterdeprivation (vgl. ebd., S. 33), bildet ein zentrales Fundament in Stöhrs Ratgeber: Mit Nachdruck versucht er darauf zu verweisen, dass die aktive Annahme, Liebe und Sorge um das Kind wesentlich für eine gesunde Entwicklung sei – entgegen bisheriger Empfehlungen, die er als vermeintlich positiv für die kindliche Entwicklung deklariert, tatsächlich aber „Hartherzigkeit“ und „mangelnde Zuwendung“ (ebd., S. 34) bedeutet und eine elementare Grundlage für positive Erziehungsprozesse verunmöglicht hätten, indem sie nämlich dem Kind so das „Grundrecht (...) als Mensch

angenommen zu sein“ (ebd., S. 34) versagen²²⁷. Insbesondere betont er, dass der Säugling kein passives Wesen sei, sondern bereits von Geburt an auf seine Umwelt reagiere (vgl. ebd., S. 33). Hier läßt sich sehr frühes Wissen erkennen, das dann insbesondere mit der modernen Säuglingsforschung seit den 70er Jahren für ein verändertes Säuglingsbild sorgt²²⁸, und unter dem Stichwort „der kompetente Säugling“ bekannt wurden. Elterliche Liebe und Annahme dem Kind gegenüber sind folglich für Stöhr elementare Voraussetzung für pädagogisches Handeln und die Basis, um Verständnis für kindliches Erleben zu erlangen.

Daneben nimmt v.a. die Verhaltenspsychologie großen Raum ein. Zum einen zur Erklärung von kindlichem (Fehl-)Verhalten, zum anderen zur Benennung von Gegenmaßnahmen (bei Fehlverhalten). Leicht verständlich und mit Praxisschilderungen durchzogen legt er in elementarisierter Form die Mechanismen der Verhaltenskonditionierung dar (vgl. ebd., S. 86ff.). Um die v.a. auch im Kontext der Verhaltensmodifikation notwendig werdende Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt verständlich zu machen, führt Stöhr graphisch ein „kybernetisches Denkmodell“ ein, das er auf nachfolgenden Seiten erklärt (vgl. ebd., S. 58ff.). Dies verdeutlicht, wie wichtig es Stöhr ist, dass Eltern verstehen, dass ihr Verhalten und das ihrer Kinder in Wechselbeziehung steht und deshalb der Reflexion und ggf. der Veränderung bedarf. Der erste Schritt hierfür sei die Einstellungsänderung der Eltern (vgl. ebd., S. 60) – der Fokus bleibt folglich, so auch bei vermeintlicher „Fehlentwicklung“, auf dem Verhalten der Eltern, was immer wieder, wenn er auch explizit die Wechselbeziehung betont, implizit Eindimensionalität des Einwirkens und Erziehungsprozesses als Ganzes beim Leser suggeriert. „Erkennt an, daß das jeweilige Verhalten Eures Kindes aus seiner bisherigen Lebenserfahrung heraus der bestmögliche Lösungsversuch ist, mit einer Situation fertig zu werden; an dem jeweiligen Verhalten seid ihr somit wesentlich beteiligt. Seht ein, daß Verhaltensänderungen bei Kindern nur dann möglich sind, wenn auch Ihr bereit seid, Euer Verhalten zu ihnen zu ändern“ (ebd., S. 82). Andererseits läßt sich die Fokussierung auf elterliches Verhalten auch dadurch erklären, dass es ihm, gemäß der Intention eines auf Elternbildung angelegten Mediums, schlicht auf einen Paradigmenwechsel im Erziehungsrat ankomme, der sich aus seinem veränderten Erziehungsverständnis speist: der Fokus liegt nicht mehr nur auf dem Kind, das Erziehungsschwierigkeiten verursacht, sondern auf dem Verhalten der Eltern, ohne dabei jedoch den kindlichen Einfluss negieren zu wollen. Die Fokussierung resultiert aus dem Paradigmenwechsel im Erziehungsverständnis und bedarf erstmals einer elementaren elterlichen Bewusstmachung ihrer Rolle, des Stellenwerts ihres Verhaltens innerhalb der Erziehung. Die unterschwellig zum Tragen kommende Eindimensionalität ist eine nicht intendierte Folge dieser Fokussierung und verzerrt daher Stöhrs eigentliche Intention: das Verständnis für eine Wechselseitigkeit in Erziehungsprozessen. Im Bezug auf ‘Poiesis’ und ‘Praxis’ könnte man sagen: Seine Me-

²²⁷ Stöhr verweist hier auf eine lange Erziehungstradition. Im Kontext dieser Arbeit ist unweigerlich an die NS-Ausgaben der Haarer-Büchen zu denken, in denen sich diese Erziehung der Bindungslosigkeit in extrem zugespitzter Weise zeigt, wenn man auch die dahinterliegende, weit längere Erziehungstradition nicht außer Acht lassen darf. Vgl. Schmid 2008.

²²⁸ Vgl. einschlägiges Kapitel in Schmid 2008.

thoden sind „poietischer“ Natur wie auch die Botschaft seines Erziehungsrats (elterliches Verhalten sorgt für kindliches (Fehl-)Verhalten; die Offenheit im Ausgang wird dadurch nicht mitgedacht).

Insgesamt rangiert also weniger die Verhaltensmodifikation in Stöhrs Erziehungspolitik an erster Stelle. Vielmehr dienen die Schilderungen in erster Linie der Bewusstmachung, wie Verhaltenskonditionierung tagtäglich unbewusst abläuft, um so schließlich bewusster damit umgehen zu können, d.h. das elterliche Verhalten zu reflektieren, aber auch das kindliche Verhalten zu verstehen und dieses falls nötig wieder zu verändern (vgl. ebd., S. 86ff., bes. 88, S. 96–103, S. 198). Zugleich macht er sehr differenziert auf Gefahren der Verhaltensmodifikation aufmerksam, so beispielsweise auf das Problem der intrinsischen und extrinsischen Motivation (vgl. ebd., S. 200), auf die Strafproblematik (vgl. ebd., S. 77) oder gar auf die Gefahr des kindlichen Dressierens bei Überhandnahme dieser Maßnahme.

Insgesamt plädiert Stöhr verstärkt für den Einsatz von Gespräch und das Vermitteln von Einsichten. Hierbei, wie auch in seinem Ratgeber insgesamt, legt Stöhr einen Fokus auf die Altersangemessenheit; einerseits, um Verfrühung vorzubeugen, aber auch, um klar zu machen, dass Kinder altersadäquat in die Pflicht zu nehmen seien. Unter entwicklungspsychologischer Perspektive versucht er, Kenntnisse über verschiedene Entwicklungsphasen, so beispielsweise das „Trotzalter“ (ebd., S. 126), mit einfließen zu lassen und plädiert für altersadäquate Einwirkung. So konstruiert er beispielsweise einen „Fahrplan“ für Spielzeug (ebd., S. 134/135) oder einen „Aufgabenkatalog für Kinder“ (ebd., S. 165), der als Richtlinie anzusehen ist, ab welchem Alter dem Kind welche Aufgaben im Haushalt zuzutrauen, aber auch abzuverlangen seien. Kinder haben also, entgegen der Vermutung, die auf Grund des Titels angestellt werden, Pflichten. Sie müssen Frustrationstoleranz lernen, Anpassungsleistungen im Hinblick auf Umwelt und Kultur erbringen (vgl. ebd., S. 198), Grenzsetzungen erfahren – aber eben altersadäquat und ohne Individualität zugunsten autoritären Einwirkens der Eltern zu opfern und ein Verhalten zu fordern, das der Erwachsene selbst nicht vorlebt (vgl. ebd., z.B. S. 23). So schreibt er: „Ihr Eltern, stellt Euch Euren Kindern als Partner; bekennt, daß Ihr Stärken und Schwächen habt – und billigt dies auch Euren Kindern zu. Im übrigen ist kein Erziehen (gemeint ist das „alte“ Erziehungsverständnis, M.S.) notwendig, wenn ihr Eltern so lebt, wie ihr Euch vorstellt, daß Eure Kinder sein sollten“ (ebd., S. 82). Was hier in „antiautoritärem“ Sprachjargon anklingt, ist von Stöhr jedoch keineswegs so gemeint, sprachlich – im Wissen um die Zeit, in der der Ratgeber verfasst wurde – jedoch problematisch und missverständlich: Stöhr geht es hier nicht um Antipädagogik; weder lehnt er ein Gefälle zwischen Erwachsenem und Kind ab, noch den Erziehungsanspruch oder gar das „homo-educandus-Bild“, auch wenn das Stöhrs problematischer gebrauch des begriffs „Partner“ nahe legt. Die Lektüre des Ratgebers zeigt jedoch, dass es ihm vielmehr um die Betonung der Gleichwertigkeit der Personen geht, die zur Folge hat, Gleichwertigkeit vorzuleben in klarer Absage an autoritäre Befehlsgewalten. So führt er beispielsweise ein Praxisbeispiel an, in dem der Vater „nachdrücklich seiner Frau klar-macht, daß Fischspeisen nicht auf den Tisch kommen, weil er eine Abneigung dagegen hat, (aber gleichzeitig, M.S.) verlangt er, ‘aus Erziehungsgründen’, daß seine Kinder essen, ‘was auf den Tisch kommt’. Er verlangt auch, daß der Teller geleert wird, während er seinen zurückschiebt, wenn ihm etwas nicht schmeckt“ (ebd., S. 23). Mit Nach-

druck stellt Stöhr fest, daß er mit dem Buchtitel keinesfalls meint, was „Fritz Wittels (...) schon 1927 (‘Die Befreiung des Kindes’) geschrieben (hat, M.S.): ‘Laßt eure Kinder in Ruhe. Erziehet sie nicht, denn ihr könnt sie nicht erziehen’. Das meine ich nicht!“ (ebd., S. 82). Ihm geht es also um die Absage an autoritäre Erziehungsgewalten, jedoch keineswegs um Erziehung an sich. Der Begriff „Partnerschaft“ bleibt jedoch m.E. problematisch – auch in der Interpretation für den Leser.

Unter Verweis auf die Untersuchung von Tausch und Tausch (vgl. ebd., S. 94) zur Gesprächsführung führt er aus, dass nondirektive Verfahren, die informieren, aufklären und Lösungswege aufzeigen und v.a. zu eigenständigem Reflektieren anregen, am Besten dazu geeignet sind, „Folgerungen in Form von Verhaltensänderungen und Einstellungsänderungen zu erzielen“ (ebd., S. 95). Erst am Ende des Gespräches sollten „Grenzen abgesteckt“ und „Verhaltensnormen“ (ebd., S. 95) angesprochen werden. Allem voraus geht aber: „Jedes Gespräch dieser Form setzt aber gegenseitiges Vertrauen voraus“ (ebd., S. 96). Das Gespräch ist folglich der Verhaltensmodifikation vorzuziehen und muss, wie auch die Gesprächsform und die Inhalte, altersangemessen sein; und so wird „das eine mal (...) die Information wichtiger, das andere mal die Reflektion“ (ebd., S. 95). Hier wird der rote Faden in Stöhrs Ratgeber deutlich: Ein grundlegendes Vertrauen als Boden, um mittels Einsicht Verhaltensänderung zu erzeugen – sowohl auf der Ebene des Ratgeberrats an die Eltern gerichtet als auch in Folge der elterlichen Erziehung an die Kinder gerichtet, um so situationsadäquat handeln zu können (vgl. z.B. ebd., S. 90).

Psychoanalytische Theorien kommen v.a. beim Thema Geschlechtlichkeit und Sexualität zum Tragen. So klärt Stöhr auf, wie es zur Bevorzugung eines Kindes kommen kann (auf der Basis des Freud’schen Ödipuskomplexes) (vgl. ebd., S. 158). Stöhr zielt darauf ab, die Eltern zum Nachdenken über ihr eigenes Erziehungsverhalten zu ermuntern. Insbesondere im Kontext der Sexualaufklärung – Stöhr nennt dieses Kapitel „Das Recht auf Geschlechtlichkeit“ (ebd., S. 206ff.) – haben Freuds Theorien zentralen Stellenwert. Stöhr plädiert für den Abbau von „Fehlhaltungen, Neurosen und Verklebungen“ in Folge „nicht wahrgenommener Sexualität“ (ebd., S. 206). Kritisch formuliert er, „die Aufklärungswelle läßt meinen, es ginge allein darum, daß jeder einmal zu seinem geschlechtlichen Höhepunkt kommt“ (ebd., S. 206). Ihm gehe es aber vielmehr darum, „daß man in seine Geschlechtlichkeit hineinreifen kann, ohne einerseits von der Mitwelt durch falschverstandene Scham oder Verleugnung des Sexuellen gehemmt zu werden, ohne aber auch andererseits plump auf gewisse Dinge hingewiesen, ‘aufgeklärt’ zu werden“ (ebd., S. 207). Seine Forderung bezieht sich also weniger auf Aufklärung über biologische Sachverhalte; natürlich müsse auch diese erfolgen, wichtiger sei aber die Forderung an die Eltern, das Kind erst geschlechtlich reifen zu lassen und diese Reifung setze wiederum die menschliche Reifung voraus. Unerlässlich sei hierfür eine bestimmte elterliche Einstellung: Anerkennung der kindlichen Geschlechtlichkeit, Wertschätzung, „Natürlichkeit gegenüber Leiblichem“ wie auch die kindliche Bejahung des Geschlechts. Stöhr informiert nicht nur über den Ödipuskomplex, die verschiedenen von Freud beschriebenen Phasen, Lust- und Unlustempfinden beim Kind, sondern gibt auch Hilfestellung, wie Eltern mit kindlichen Fragen zur Sexualität natürlich umgehen können. Seine Ratschläge reichen bis zur Aufforderung zu kritischem Umgang infolge der Tradierung von Geschlechtsrollen und des unreflektierten ‘doing gender’ in Sozialisati-

onsprozessen, wenn auch entsprechende Formulierung bei Stöhr noch nicht zu finden sind (vgl. ebd., S. 206–253) – letztlich formierten sich die ‘Gender Studies’ erst in den 70er Jahren aus den ‘Woman’s Studies’ im Kontext der Frauenbewegung.

Sozialisationstheoretische Überlegungen, wie sie „unter dem Einfluß der sozialkritischen Strömungen der Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre in die (familien-) soziologische Theoriediskussion“ (Thornieporth 1998, S. 171) eingebracht wurden und bspw. in Form von Untersuchungen zu schichtspezifischen Sozialisationleistungen der Familie Ausdruck fanden und von der Studentenbewegung im Kontext der Bildungsungleichheit diskutiert wurden, werden von Stöhr ebenfalls aufgegriffen (vgl. ders., S. 139). Pädagogische Theorien finden sich in seinem Ratgeber allerdings nicht, lediglich Verweise wie bspw. auf Pestalozzi: „Das erste heilige Fundament der Kultur – die Erziehung“ (ebd., S. 254). Stöhr spricht sich gegen ein Erziehen in einer pädagogischen Provinz, zugunsten einer Erziehung in und für gegenwärtige und künftige gesellschaftliche Entwicklungen, aus. Denn: „Wen wundert es, daß die Erzieher immer wieder ins Abseits laufen? Wer immer nur klagt, anklagt, vergangenen Zeiten nachtrauert, vergibt sich der Möglichkeit zu wirken“ (ebd.). Und so führt er beispielsweise weiter an: „Die berufstätige Mutter (...) auch sie wird angeklagt. Aber sie wird weiter berufstätig sein, jetzt höchstens mit einem schlechten Gewissen, ‘weil sie ihre Kinder vernachlässigt’. Ja sagen wir ihr doch, wie sie berufstätig und trotzdem ihren Kindern eine gute Mutter sein kann!“ (ebd., S. 255).

Ein deutliches Unbehagen an der Gesellschaft insgesamt, an Kritiklosigkeit und Unreflektiertheit, die besonders in der ersten Hälfte seines Ratgebers vehement geäußert werden, durchziehen seinen gesamten Ratgeber – ebenso wie seine implizit wie explizit ablehnende Haltung gegenüber pädagogischer Theoriebildung. So findet sich ein Verweis auf Basedow, indem er die Erfolglosigkeit des „frühkindlichen Dressierens“ aufzeigt (vgl. ebd., S. 153); an anderer Stelle erinnern Stöhrs Ausführungen an Klassiker der Pädagogik. So betont er das Recht des Kindes auf sein Kindsein und die Zeit zum Wachsen (ebd., S. 106ff.) sowie auch die Vorstellung, das Kind werde von der Gesellschaft verdorben. Ob sich Stöhr hier bewusst an Rousseau anlehnen möchte, oder er sich lediglich des Zeitgeistes der 60er Jahre bediente, bleibt offen. Ebenso fraglich bleibt es, ob Stöhrs Betonung des kindlichen Glücks (vgl. z.B. ebd., S. 75; S. 154) auf Neill zurückgeht. Namentlich genannt wird er jedenfalls genauso wenig wie Rousseau. Aber auch Antinomien werden angesprochen, die an Schleiermacher erinnern, wie Unterstützen, Gegenwirken und Behüten oder Gegenwart und Zukunft des Kindes (vgl. ebd., S. 107). Auch die Erbe-Umwelt-Problematik wird aufgegriffen (vgl. ebd., S. 145/146), das Thema der Sozialisation (vgl. ebd., S. 139) oder das Spiel (vgl. ebd., S. 129, S. 132). Viele klassische pädagogische Problemstellungen werden angerissen, aber eine explizite Nennung der Pädagogen oder gar ihrer Theorien erfolgt nicht. Vielmehr überwiegt die psychologische Theoriebildung, die den Ratgeber nachhaltig prägt und explizit formuliert wird. Beim Thema Spiel verweist Stöhr interessanterweise explizit auf Zulliger; in seinem Inhaltsverzeichnis ist er der einzige Autor, der nicht eindeutig der psychologischen Wissenschaft (er steht dort neben Freud, Margret Mead, Tausch/Tausch, Busemann u.a.) zuzuordnen ist, sich aber der Psychoanalyse stark verpflichtet fühlt. Stöhr, dessen Ratgeber deutlich liberaler ist, stärker durchzogen von Theorien 3. Grades und explizit weniger „poietischen“ Rat proklamiert als Zulliger, verweist zwar auf diesen, differenziert aber seine Aussagen zum Spiel: Er verweist auf ein Beispiel, in dem Zulliger den Eltern

erklären möchte, dass Kinder im Spiel Objekten andere Bedeutung zusprechen (z.B. ein Holzscheit wird für eine Puppe gehalten). Stöhr jedoch geht weiter und erklärt „Kinder ‘spielen’ in unserem Sinne gar nicht, sondern sie leben in einer Ernstsituation und gestalten ihr Leben in dem, was wir kindliches Spiel nennen. Das muß man wirklich begriffen haben, um die Bedeutung des kindlichen Spiels zu ermessen!“ (ebd., S. 130). Hier wiederum ist offenkundig, worum es Stöhr geht: Eine Anregung des Verständnisses für kindliches Erleben und Verhalten.

Somit schafft die Psychologie für Stöhr die Verstehensbasis. Sie klärt über Entwicklungsprozesse und kindliches Verhalten und Erleben auf; die Pädagogik hingegen hat nur nachrangige Bedeutung. Pädagogische Folgerungen leiten sich gleichsam aus psychologischen Zusammenhängen ab, indem sie ermöglichen, dass man sich in das Kind hineinversetzt (vgl. ebd., S. 9) – und dabei scheint es unnötig, pädagogische Theoriebildung zu berücksichtigen. Dies mag wohl daran liegen, dass Stöhr die Pädagogik für unkritisch und antiquiert hält: „Man kann heute nicht einmal mehr behaupten, daß die Pädagogik die Lehre von dem ist, was sein sollte! Sie ist häufig genug nur noch Vorurteil. Dazu hinkt sie noch hinter allen Ereignissen drein. Und darüber hinaus ist für sie der Gebrauch großer Worte typisch! Über die Theorie der Erziehung ist schon viel genug geschrieben worden – das pädagogische Papier ist seit jeher das geduldigste!“ (ebd., S. 256).

Grundsätzlich rangiert theoretisches Wissen (Theorien 3. Grades) – egal welcher Disziplin – für Stöhr nicht an erster Stelle, denn „Erziehungswissen macht in der Erziehungspraxis durchaus nicht immer glücklich“ (ebd., S. 8), da es nicht von der konkreten Entscheidung befreit (vgl. ebd., S. 7/8). Stöhr schließt andererseits nicht aus, dass Wissen nötig ist, denn „natürlich habe ich aufgrund meines Berufes als Psychologe und Heilpädagoge in unzähligen Fällen ratsuchenden Eltern geholfen“ (ebd., S. 8), allerdings reiche die reine Wissensvermittlung und das reine Wissen nicht aus, um situationsadäquat handeln zu können. „Denn es kommt nicht darauf an, den Eltern die Erziehung ihrer Kinder noch komplizierter erscheinen zu lassen, indem man immer neues Erziehungswissen in sie hineinstopft. Allein das ist wichtig, daß man sie dazu bringt, ihre Kinder ernst zu nehmen (...) Nein, das Wissen tut es nicht“ (ebd., S. 8). Stöhr geht es also vielmehr um die Vermittlung von Einsicht, die Veränderung der Theorien 1. Grades. Kritik an „traditioneller Erziehung“ und Gesellschaftskritik bleiben hier nicht aus und sollen gepaart mit sachlichem Informieren der Eltern dabei helfen, über ihre bestehenden Theorien 1. Grades zu reflektieren, sie zu verändern und schließlich verändertes Erziehungsverhalten auszuprägen.

Doch welche Theorien 1. Grades hat Stöhr, welche möchte er „vermitteln“, wie möchte er über Reflexion zur Veränderung anregen? Es bleibt in der engen Verwobenheit der Theoriegrade nicht aus, bei der Nennung eines Grades andere mitzustreifen. So dürfte in obigen Ausführungen bereits einiges angeklungen sein, das nun der detaillierten Erläuterung bedarf.

Stöhrs Theorien 1. Grades sind stark beeinflusst vom Zeitgeist und seinen Theorien 3. Grades. Dies kommt bereits im Titel des Werks zum Ausdruck: „Hört auf mit dem Erziehen – Gebt uns Kindern endlich eine Chance“. Stöhr fühlt sich keineswegs der ‘anti-autoritären’ Erziehungsbewegung verpflichtet oder erteilt gar der Erziehung eine Absage, wie es die Programmatik der Antipädagogik der 70er Jahre mit sich bringt. In seiner

Familie seien nicht alle „gleichberechtigt, aber doch als Menschen gleichwertig“ (ebd., S. 8). „Es ist das Recht des Kindes, als vollwertiger Mensch genommen zu werden und zwar vom ersten Lebenstag an. Davon soll dieses Buch die Erwachsenen überzeugen“ (ebd., S. 9) Stöhr strebt also eine Veränderung des Bildes vom Kind und des Erziehungsverständnisses an. „Kinder sind keine Miniaturerwachsenen, sie sind nicht gekennzeichnet durch das ‘Noch-nicht-Sein’, sie sind keine unvollkommenen Wesen. Solange diese Attribute gelten, muß (und nun in deutlicher Kritik, M.S.) zwangsweise die Unterwerfung unter den Willen der Eltern verlangt oder sogar erzwungen werden“ (ebd., S. 9). Kinder sollen nicht mehr Objekt der Erziehung sein: „Nur zu häufig sind die Prinzipien und das Ideal wichtiger als die Verfassung des Kindes selbst. Nur zu häufig wird dem Temperament und den Anlagekonstanten des Kindes bei ehrgeizigen Leistungsüberforderungen nicht genügend Rechenschaft getragen. Vorzeitige Dressur auf Leistungen, die noch nicht dem Entwicklungsstand entsprechen (...) Oft finden sich außerdem rücksichtslose Härte und Grausamkeit der Strafen“ (ebd., S. 12). Und noch stärker kritisiert Stöhr verbreitete autoritäre Erziehungsmaxime und „die Unterdrückung des zutiefst verwurzelten Rechts auf Anerkennung und Liebe“ (ebd., S. 14). Weiter führt er aus: „Kinder werden, wenn nicht abartige Vererbung vorliegt, nicht böse, frech, aufsässig, faul geboren. Sie werden so gemacht“ (ebd., S. 12). Neben Stöhrs Bild vom Kinde wird hier v.a. auch Gesellschaftskritik deutlich – beides erinnert stark an Rousseau bzw. reformpädagogische Bestrebungen, die auch dem Zeitgeist Stöhrs entsprechen. Stöhr stellt zwar darauf ab, dass die Gesellschaft das Kind erst verderbe, betont aber auch die Anlagen des Menschen (z.B. S. 145ff.). So relativiert er, allerdings mit deutlicher Schwerpunktsetzung: „Neben den Erbanlagen, die wir ihnen mitgegeben haben, werden hauptsächlich unser Verhalten, unsere Einstellung zu ihnen, unsere weltanschaulichen Überzeugungen und unsere Lebenseinstellung überhaupt eine große Rolle spielen“ (ebd., S. 145).

Dem Zeitgeist trägt er Rechnung, wenn er von „Vergewaltigung des Kindes“ (ebd., S. 16) spricht und dabei blinden Gehorsam, Unterordnung, autoritäres Verhalten, Reflexions- und Kritiklosigkeit an der „alten“ Erziehung kritisiert, die zahlreiche Fehlentwicklungen verursacht hätten. Unter Rekurs auf die NS-Zeit und die darin vorfindbaren Erziehungsmaxime spricht er sich für die Ziele der Jugendrevolte aus bei gleichzeitiger Selbstkritik: „Es wäre gut, wenn wir Erwachsenen uns darauf besinnen würden, wie nachdenklich unsere Jugend geworden ist (...). Doch hätte die Jugend die Form gewahrt, dann hätte man sie nicht gehört (...) schließlich kennen wir alle die Versuche, wie man die nachdenkende und aus dem Denken rebellierende Jugend mit süffisanten Schlagworten mundtot machen wollte“ (vgl. ebd., S. 17/18). Auf den Punkt bringend: „Das Nichtwichtig-Nehmen des kindlichen Lebens und Erlebens, weil darin ja nur Vorübergehendes ausgedrückt ist; das Zu-wichtig-Nehmen des Kindseins, weil da die Weichen für das kommende Leben gestellt werden. In der Verbindung dieser beiden Einstellungen liegt die Gefahr, daß Kinder ohne Rücksicht auf ihr Eigenleben und ihre Bedürfnisse ‘erzogen’ werden. Das nenne ich dann die Vergewaltigung des Kindes durch die Erziehung“ (ebd., S. 21). Demzufolge setzt Stöhr auf eine Einstellungsänderung, die die Welt des Kindes und seine Rechte achtet, denn „nur wer die Gesamtheit dieser Ansprüche des Kindes ans Leben, diese Rechte, die ihm zuwachsen auf Grund des elementaren Recht aufs Menschsein, berücksichtigt, darf davon reden, daß er sein Kind erzieht“ (ebd.,

S. 35). Er plädiert also keineswegs für eine Absage an Erziehung, auch wenn der kundige Leser hier immer wieder an die Antipädagogik denken mag, sondern vielmehr für ein verändertes Erziehungsverständnis. Demzufolge stellt er stark auf Gesellschafts- und Erziehungskritik ab und versucht zu vermitteln, welche Konsequenzen das alte Kindheitsbild und die daraus resultierende Erziehung mit sich gebracht hätten; der zweite Teil des Ratgebers befasst sich dann mit den Rechten des Kindes und demzufolge mit dem von Stöhr favorisierten Kindbild und Erziehungsmaximen, wobei auch hier immer wieder Gesellschaftskritik angeführt wird. Anregungen zur Reflexion und Selbstkritik liegen dabei deutlich im Fokus. Stöhr fordert mit Hilfe von kommentierten Fotografien von Kindern den Leser immer wieder zum Nachdenken über das eigene Kindheitsbild auf (vgl. ebd., S. 24–28; S. 52–56; S. 65–68; S. 116–124; S. 180–188; S. 236–240).

Seine Gesellschaftskritik wendet sich gegen überkommene, unreflektierte Vorstellungen, Mythen und Bilder (ebd., S. 254ff.), gesellschaftliche Entwicklungstendenzen (z.B. Bildungsungleichheit: vgl. ebd., S. 139ff., S. 153, S. 169; Schulkritik: vgl. ebd., S. 110ff., S. 152, S. 172), autoritären Umgang, blinden Gehorsam und Kritiklosigkeit (vgl. S. 18, 78ff.), fehlende Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und der Kritik an selbiger (vgl. ebd., S. 16ff., 191), repressiven Umgang mit Geschlechtlichkeit und Sexualität (vgl. ebd., S. 206ff.), die unreflektierte Zuschreibung sozialer Rollen zum biologischen Geschlecht (vgl. ebd., S. 235, S. 251) sowie die damit einhergehende Ab- und Aufwertung des Geschlechts in einer patriarchalischen Gesellschaft (vgl. ebd., S. 229).

Zeitgeist, Liberalität und Änderung in der Denkrichtung zeigen sich auch in Stöhrs Familienbild. Zunächst ist auffallend, dass Stöhr zu keiner Zeit nur ein Elternteil anspricht. Lediglich im Zuge der Darlegung der Bindungsforschung verweist er unter Rekurs auf Spitz auf die Bedeutsamkeit der Mutter in der frühen Kindheit (vgl. ebd., S. 33ff.). Diese Mutterfixierung ist vermutlich stärker der frühen Bindungsforschung geschuldet als Stöhrs Weltbild, denn der übrige Ratgeber differenziert in der Ansprache der Adressaten keineswegs zwischen den Geschlechtern. Vorwiegend formuliert er im Ratgeber in der ersten Form Plural; bei direkter Ansprache richtet er sich an beide Eltern, nicht nur an ein Elternteil. Ebenso legt er Familie nicht auf ein bestimmtes Leitbild fest – er erteilt dem bürgerlichen Leitbild zwar keine Absage, spricht sich aber auch nicht explizit dafür aus. Lediglich das rigide Einhalten von bürgerlichen Tugenden, den „affigen Höflichkeitsformen“ (ebd., S. 76) „per Dressur“ erteilt er eine Absage ohne sich per se gegen diesen Tugendkatalog auszusprechen, sondern eher gegen ihren Stellenwert innerhalb der Erziehung und die Form der Vermittlung: „Es braucht nicht dazu dressiert werden. Man stiftet gute Gewohnheiten, indem man sie selbst hat!“ (ebd., S. 76) und dass Erziehung alleinig das Einüben dieser Tugenden sei. Glück, Liebe, Geborgenheit und Annahmen sollten vielmehr das Fundament der Erziehung sein, aus dem die Wertevermittlung vorbildhaft resultiere. Eine klare Absage an bürgerliche Werte oder das bürgerliche Familienleben, wie es in der Kinderladenbewegung beispielsweise vertreten wurde, findet sich bei Stöhr nicht. Vielmehr formuliert er Sätze, in denen deutlich wird, dass Stöhr die Ehe durchaus noch als berechtigtes Fundament der Familie sieht bzw. zumindest nicht ausschließt (vgl. z.B. ebd., S. 222).

Sicherlich arbeiten hier traditionell erwachsene Denkkonzepte in die Bestrebung, liberalere Wege zu bestreiten, hinein. Ähnlich verhält es sich beim Thema Homosexualität: Homosexualität wird als Fehlentwicklung gesehen – gesellschaftliche Etikettie-

rungsprozesse, rechtliche Grundlagen der Zeit und psychologisches Paradigma spielen hier eine Rolle. Liberalität, Zeitgeist und Gesellschaftskritik der Endsechziger zeigen sich dann allerdings deutlich bei den Themen Scheidung und Einzelkinder. Er spricht sich für eine differenzierte Sicht auf mütterliche Berufstätigkeit, Scheidung und Scheidungskinder aus: „Kinder, die in einer mühsam zusammengehaltenen Familie aufwachsen, in der Vater und Mutter sich total gleichgültig sind oder in der es sogar laufend Streitigkeiten gibt, sind ärmer daran als die Kinder, die nach der Trennung in klaren Verhältnissen leben“ (ebd., S. 43). Gerade das Thema Einzelkind stellt einen Bruch in der Tradition der Ratgeberliteratur dar, in der Einzelkinder lange Zeit per se als „schlecht erzogen“ etikettiert wurden. Stöhr entlarvt diese Vorstellung als undifferenziertes, „billiges Klischeedenken“ (ebd., S. 159).

Fassen wir zusammen: Stöhrs Theorien 1. Grades sind durch ein komplexes Konglomerat an Theorien 3. Grades, die hier Eingang gefunden haben, mitbedingt: Eine für die Endsechziger typische, wenn auch gemäßigte (keineswegs marxistische oder radikalisierte) Gesellschafts- und Erziehungskritik, die Politik, Bildungssystem und fehlende Auseinandersetzung mit der NS-Zeit anprangert sowie mit einer positiven Sicht auf Forderungen nach Kritik, Reflexion, Offenheit und Aufklärung im Zuge der Studentenbewegung (insofern legitimiert sich das drastische Vorgehen der Jugend für Stöhr) und einer letztlich damit zusammenhängenden Erziehungskritik (an autoritären Maximen), der ein analoges Bild vom Kinde zugrunde liegt. Demgegenüber fordert er (Theorien 2. Grades) ein grundsätzliches Verständnis für die kindliche Weltsicht, Liebe, Geborgenheit und bedingungslose Annahme – fußend auf dem Bild, dass das Kind (unter Berücksichtigung der Anlage-Umwelt Problematik) sich erst in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickle und dementsprechend erst dadurch Entwicklungsfehler aufzeige – als Grundpfeiler einer Erziehung. Einer Erziehung, die sich weder traditionellen Maximen verschließt und ihre neuen Maximen als totale Extremposition formuliert, noch unkritisch an traditionellen Werten festhält. Vielmehr gibt er seinen Erziehungsrat in der modifizierten und erweiterten Beibehaltung von Bewährtem bei gleichzeitiger Hinzunahme von Neuem mit dem Ziel der Herausbildung einer mündigen und demokratisch denkenden und handelnden Persönlichkeit (vgl. z.B. ebd., S. 173). Insofern ist sein Rat „praktischer“ Art. Vermeintliche Brüche, die sich in Formulierungen wie „Partnerschaft zwischen Eltern und Kind“, „Erziehung als Vergewaltigung des Kindes“ zeigen, sind sprachlich ungeschickt, missverständlich oder gar manchmal wie im Titel provokant gemeint – im Grunde jedoch nicht als tatsächlich Brüche zu sehen, möchte man Stöhr nicht missverstehen. Allein die Nennung des Begriffs „Partnerschaft“ ruft beim Leser dieser Arbeit aus seinem heutigen Kenntnisstand Assoziationen hervor, die der Antipädagogik nahe stehen; Stöhr hingegen spricht sich klar für Maßstäbe, Wertevermittlung, Grenzsetzung und ein Wissensgefälle in der Erziehung aus, das aber eben richtig zu gebrauchen und nicht zu missbrauchen sei (vgl. ebd., S. 179ff.). Die Nennung der Begriffe bei Stöhr bedarf der Erläuterung seiner Erziehungsmaxime. Es bedarf also der Schilderung von Stöhrs Theorien 2. Grades, die sich ja letztlich aus seinen Theorien 1. und 3. Grades speisen:

Gleich zu Beginn des Ratgebers spricht sich Stöhr gegen eine Rezeptologie in der Erziehung aus (vgl. ebd., S. 7), eine Position, die er dann in der Umsetzung in seinem Ratgeber stringent durchhält, da er durchweg versucht, über kindliches Erleben und Verhalten

aufzuklären. Lediglich Linearität und Monokausalität in der Zuschreibung von (Fehl-) Entwicklungsprozessen lassen diesen Anspruch etwas brüchig und „poietisch“ werden (vgl. Theorien 3. Grades). Rezeptologien in Form von Handlungsanweisungen in Form von Wenn-Dann-Kausalitäten erfolgen nicht. Stöhr gibt lediglich zum Ende der Kapitel oder bei komplexeren Sachverhalten Zusammenfassungen in Aufzählungsform, so zum Beispiel im Kapitel über „das Recht auf Kindsein“: „Dem Kind Zeit lassen zum Kindsein; ihm Gelegenheit zum Erobern der Welt geben; den Ernst des kindlichen Spiels anerkennen!“ (ebd., S. 106). Ebenso im Kapitel über „das Recht auf Wachstum und Anregung“: „Die Aufgaben dürfen für das Kinde keine Überforderung bedeuten. Es muß körperlich den Anforderungen gewachsen sein und geistig begreifen, worum es geht. Ein zweijähriges Kind zum Einkaufen zu schicken wäre beispielsweise eine solche Überforderung. Umgekehrt darf auch keine Unterforderung daraus werden. (...) Man darf nicht in die Arbeit des Kindes laufend korrigierend eingreifen, indem man Handgriffe abnimmt. Erst loben und dann auf die Möglichkeiten der Verbesserung hinweisen! Nichts tun, was das Kind selbst erledigen könnte! Fest übernommene Pflichten müssen vom Kind ausgeführt werden. (...) Befehlen lassen sich solche Hilfeleistungen natürlich auch (...) Aber das Kind hat dann kaum einen Gewinn davon, weil ja all die Faktoren des Helfenwollens verloren gehen. Es ist nachgewiesen, daß in einer partnerschaftlich gestalteten Familie (man achte auch hier wieder auf den begrifflich verwirrenden Gegensatz von „Befehlshaushalt“ und Partnerschaft, M.S.) die freiwillige Leistungsbereitschaft eines Kindes steigt. Es wird gewissermaßen vom Familienklima her angeregt, mitzuhelfen, weil gegenseitige Hilfe selbstverständlich ist“ (ebd., S. 166/167).

Alles in allem plädiert Stöhr für einen demokratischen Umgang mit dem Kind, der reflektiert, argumentiert, kritisiert, aufklärt mit dem Ziel des kindlichen Glücks (vgl. ebd., S. 154); inwiefern er auch hier ‘Kind seiner Zeit’ ist und einer Utopie (ähnlich Neill) aufsitzt, ist fraglich, immerhin ist er sich aber bewusst, dass hierfür einerseits eine entsprechende Umwelt/Gesellschaft geschaffen werden (vgl. z.B. ebd., S. 105), andererseits aber auch kulturelle Anpassungsleistungen erbracht werden müssen (vgl. z.B. ebd., S. 199). Infolgedessen ist für ihn eine Erziehung erstrebenswert, die die Rechte des Kindes achtet, d.h. „Das Recht auf Kindsein“ (S. 104–136): Hier geht es Stöhr einerseits um das kindliche Recht auf Entwicklung und Wachstum, andererseits um die gleichzeitige Forderung nach „Schaffung eines kindgemäßen Lebensraumes“ (ebd., S. 105), denn „unsere Welt ist eine Welt der sogenannten Erwachsenen“ (ebd., S. 104). Neben der deutlich hörbaren Gesellschaftskritik, die sowohl auf fehlenden Raum²²⁹ für Kinder wie auch auf die gesellschaftliche Atmosphäre abzielt, geht es Stöhr aber auch um die Schaffung eines entsprechenden Lebensraumes innerhalb der Familie. Die Notwendigkeit der „Schaffung einer Atmosphäre der Geborgenheit“ (Stöhr 1969, S. 106) begründet er mit der Auffassung Portmans, die den Menschen als Mängelwesen beschreibt. Kinder müssen wachsen – sie brauchen dazu folglich eine förderliche Umgebung –, aber auch die Pflicht der el-

²²⁹ Im Kontext der Aufbauarbeiten nach dem 2. Weltkrieg wurden die Möglichkeiten für freies Kinderspiel im Zuge der Verstädterung immer geringer; die daraufhin zum Ausgleich geschaffenen Spielplätze waren häufig ungepflegt, für Kleinkinder ungeeignet – „die anregungsarme Wohnwelt verdrängt das Kinderspiel von draußen nach drinnen“ (Tornieporth 1998, S. 181).

terlichen Sorge leite sich daraus ab. „Das Kind ernst nehmen, aber nicht wie erwachsen behandeln! Erwachsen ist es noch nicht. Es braucht uns und unsere Hilfestellung noch“ (ebd., S. 108). Pädagogischer Kern des Ganzen ist, die elterliche Einsicht zu schaffen, Kinder vor Verfrühung bewahren zu müssen, ohne sie aber auch aus einer pädagogischen Idylle unvorbereitet ins Leben zu entlassen. Denn „ich glaube, es widerspricht sich nicht, dem Kind das Glück des Kindseins zu gönnen und es tatsächlich so zu behandeln, wie wir uns vorstellen, daß es sich verhalten sollte“ (ebd., S. 107). Es gelte, Hilfestellung in Form von altersangemessener Anregung zu geben, ohne das Kind zum gesellschaftlichen Rollenspieler oder elterlichen „Statussymbol“ (ebd., S. 109) herabzusetzen, denn „das ist ein ungeheurer Emanzipationsvorgang von dem Mängelwesen Säugling zu dem sich seiner Kraft und Wirkung bewussten Kind“ (ebd., S. 125). Stöhrs pädagogische Konsequenz manifestiert sich in den Antinomien „Schonraum zum Wachsen lassen“, jedoch in der Gesellschaft für gesellschaftliches Bestehen bei gleichzeitiger Beachtung von Gegenwart und Zukunft des Kindes. Denn „daß der Mensch ein freies, zu Entscheidungen befähigtes Wesen ist, darf man nicht erst im politischen Unterricht erfahren und erst recht nicht durch Deklamation. Man muß es erleben, nahezu vom ersten Lebenstag an!“ (ebd., S. 129). Trivialiserte Rezeptologien zur Umsetzung bleiben – gemäß Stöhrs Intention Reflexion anzuregen, Einstellungsänderung zu erzielen, die zu situationsadäquatem Handeln führen – aus. Vielmehr verweist er auf die Bedeutsamkeit des Spiels als Vorbereitungen auf das Leben (vgl. ebd., S. 129ff.). Neben dem grundlegenden elterlichen Verständnis für das Spiel, sei die Auswahl des Spielzeugs von Bedeutung. So fügt er eine Tabelle mit Hinweisen, welches Spielzeug für welches Alter förderlich sei, an und führt aus (vgl. ebd., S. 134/135), welche Intention für Schenken hinderlich sei. So bspw., wenn „wir schenken, weil wir unserem Kind keinen Wunsch abschlagen können, und wir schenken noch gedankenlos zu Weihnachten, Geburtstag usw.“ (ebd., S. 133). „Das Recht auf Individualität“ (vgl. ebd., S. 137–160): Stöhr beginnt das Kapitel mit der Darlegung der Anlage-Umwelt-Problematik. Verständnis für und Wissen um Sozialisationsprozesse (einschließlich daraus möglicherweise resultierender negativer Effekte wie der Bildungsungleichheit, vgl. ebd., S. 141) bei gleichzeitiger Aufklärung über angeborene Faktoren (einschließlich der Aufklärung, wie sich diese negativ auf Erziehung auswirken können am Beispiel der Vitalität eines Kindes, vgl. ebd., S. 145ff.) werden hier stark elementarisiert und mit lernpsychologischen (Verhaltensmodifikation) wie auch gesellschaftskritischen Erläuterungen dargelegt. Die Kernaussage dieses Kapitels lautet: „diese Wechselwirkung von Anlage und Umwelt macht eben das individuelle Schicksal eines Menschen aus“ (ebd., S. 142), und eben diese Individualität sei anzuerkennen. Diese nicht anzuerkennen, bedeute „Kinder vergewaltigen. Wir versuchen zumindest immer wieder, sie in Denkklichs zu pressen, sie geistig zu uniformieren“ (ebd., S. 145). Nötig sei folglich, beide Komponenten selbstreflexiv und kritisch zu erkennen und zu beachten – sowohl sozialisierende wie auch biologische Komponenten. Wenn es Stöhr hierbei abermals in erster Linie darauf ankommt, Eltern dafür zu sensibilisieren, dass sie ihre Kinder beobachten sollen, sie kennenlernen sollen und die Unterschiedlichkeit bei der Entscheidung für pädagogisches Einwirken beachten sollen, so könnten auch hier die Erklärungen beim unbedarften Leser zur schablonenhaften Anwendung führen. So gibt er Beispiele zur Erkennung „vitalschwacher“ und „vitalstarker“ Kinder (vgl. ebd., S. 146): z.B. „traut sich etwas zu, weiß sich zu helfen, gibt nicht so schnell auf“

vs. „braucht laufend Ermutigung und Anstoß, gibt leicht auf, wenn etwas nicht sofort gelingt“ (ebd., S. 146). Wenn ihm diese Gefahr im Hinblick auf den Poiesisgedanken auch negativ ausgelegt werden könnte, so muss doch relativiert werden, dass Stöhr stets betont, daß er selbst sicherlich keine holzschnittartige Einordnung oder gar Etikettierung des Kindes anstrebt, sondern ein grundlegendes Verstehen, das „diese konstitutionellen Komponenten eines Kindes, die Vitalität, die emotionale Stabilität oder Instabilität, die Lebensgrundstimmung und das psychische Tempo, (...) in hohem Grade (bewirken, M.S.), auf welche Weise das Kind sich in seiner Umwelt behaupten kann“ (ebd., S. 149). Ähnlich aufklärerisch, mit deutlich gesellschaftskritischen Anklängen, versucht er zu erklären, in wieweit die verschiedenen Sozialisationsagenden wie Schule oder Schichtzugehörigkeit der Familie (einschließlich der Themen Geschwisterbeziehung und Einzelkind) Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben. Psychoanalytische Vorstellungen, Gesellschaftskritik und Verhaltenskonditionierung werden hierbei verknüpft. So klärt er kritisch darüber auf, dass die Begabung eines Kindes wesentlich auch von der Förderung selbst, aber auch von der Art der Förderung durch die Umwelt abhängig ist und problematisiert in diesem Zusammenhang unter lerntheoretischer und gesellschaftskritischer Perspektive die Auswirkungen schulischer Notengebung, der Schichtzugehörigkeit (vgl. ebd., S. 152ff.), aber auch des ‘doing gender’. So beispielsweise: „Praktisch-pflegerische Begabung ist nicht nur Sache von Mädchen – sie kann auch den Lebensweg von Jungen bestimmen: in Richtung Lehrer, Krankenpfleger, Sozialarbeiter oder Arzt. Schon frühzeitig weist die fürsorgliche Behandlung von Puppen oder entsprechendem ‘männlichen’ Spielzeug darauf hin“ (ebd., S. 155). Das hier zum Ausdruck kommende Postulat, Begabung könne auch durch geschlechtsstereotype Sozialisation in eine bestimmte Richtung gefördert werden, zeigt hier noch mal deutlich wie Stöhrs Theorien 1. Grades in jenen 2. Grades sich manifestieren. Ähnlich auch in Stöhrs Ausführungen zum Einzelkind, in denen auch seine eigene Reflektiertheit nochmals stark zum Ausdruck kommt, wenn er auf ein pädagogisches Lexikon verweist, in dem steht, dass Einzelkinder per se schlecht sind, verwöhnt und mit bestimmten Eigenschaften etikettiert sind, und dies kritisch verbessert: „In Wahrheit ist aber hier die mögliche Fehlentwicklung eines verwöhnten Kindes geschildert. Das ist auch so ein billiges Klischeedenken, daß ein Einzelkind sich in dieser Weise entwickeln muß. Es kann sich so entwickeln (...) Zweifelloos eine Gefahr, aber keine Gesetzmäßigkeit! Vernünftige Eltern werden bald dafür sorgen, daß ihr so gefährdetes Einzelkind in Gesellschaft von Kindern kommt“ (ebd., S. 159). Ein auffallender Bruch in der Ratgeberliteratur zeigt sich in der Handhabung des Themas Einzelkind! Der Motor hierfür offenbart sich, ohne dabei Stöhr Bewusstheit und Intentionalität in der Auffassung über das Einzelkind absprechen zu wollen, eine Seite später: die gedanklichen Verbindungen mit den Auffassungen der NS-Zeit, die in der Theorie 1. Grades zum Ausdruck kommt, ist in folgender Äußerung nicht übersehen: „Die Kinderzahl ist an sich ganz allein Angelegenheit der Eltern, sie ist reine Privatsache. (...) ‘Kinderreiche Familie’ zu sein ist an sich und für sich noch keine Auszeichnung“ (ebd., S. 160).

Im Kapitel „Das Recht auf Wachstum und auf Anregung“ (vgl. ebd., S. 161–178) wird weiter geführt, was im Kapitel über das „Recht auf Kindsein“ bereits Grund gelegt wurde – hier wird der rote Faden abermals sichtbar. Und so führt Stöhr aus: Gute Entwicklung bedürfe der Anregung – und zwar über die Befriedigung der „primären Bedürfnis-

se“ hinaus und mit dem Alter steigend. Denn: „Wer sein Kind aber reifen und wachsen lassen will, muß ihm etwas zutrauen und auch zumuten. Dadurch weckt er ‘höhere’ Bedürfnisse“ (ebd., S. 163). Auch hier findet sich Stöhrs monokausale Erklärung von Fehlentwicklung wieder, denn „Genußmenschen²³⁰ wurde das Recht auf Wachstum und Anregung vorenthalten. Ihnen wurde die Möglichkeit genommen, zu erkennen, daß es außer dem Genuß noch andere Daseinswerte gibt“ (ebd., S. 162). Stöhrs pädagogische Essenz ist folglich: Anregen von Selbständigkeit, das Betrauen mit Aufgaben und ihre Bewältigung führen das Kind einerseits in Pflichterfüllung ein und fordern es somit; sie fördern zugleich aber auch, indem das Kind lernt, dass es gebraucht wird, „nützlich“ ist, Aufgaben bewältigen kann und Zutrauen in das eigene Tun erhält. Stöhr unterfüttert seine Erläuterungen mit einem „Aufgabenkatalog für Kinder“ (ebd., S. 165), der poetische Züge annimmt.

Neben der Betonung von Geduld und Liebe ist v.a. die Elternschulung für Stöhr hier ein zentrales Thema, da Grundlage für die Förderung und positive Entwicklung ein anregungsreiches und „kultiviertes“ Elternhaus sei (ebd., S. 167ff.). Wiederum fließen Gesellschaftskritik und Theorien 3. Grades in die Erörterung der unterschiedlichen Bildungsniveaus von Familie ein und führen schließlich zu Vorschlägen zur Verbesserung, beispielsweise in Form einer „ehhevorbereitenden Elternschulung“ oder kulturellen Anregung in der Schule oder der Berufsausbildung (vgl. ebd., S. 169ff.). Stöhr zielt hier einerseits auf die Beziehung zwischen den Eltern, andererseits auf die elterliche Erziehungskompetenz ab, denn die Förderung kindlicher Mündigkeit setze elterliche Mündigkeit voraus. So merkt er beispielsweise kritisch an, dass der aufkeimenden Medienwelt nicht durch eine Pädagogik des kindlichen „Abschottens“ oder durch beständiges Lamentieren über ohnehin unaufhaltsame gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zu begegnen sei, sondern kritische Auseinandersetzung der Eltern mit dem Kind der einzig angemessene Weg sei. „‘Geplantes’ Fernsehen zusammen mit den Eltern muß mit Sicherheit positive Folgen haben. Es gibt wirklich Programme, die anregen und informieren! (...) Die Verantwortung für ihre Kinder kann den Eltern niemand abnehmen! Aber: Kindern Entwicklungsimpulse geben, sie anregen, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, heißt nicht, sie einfach allen Reizen schutzlos auszuliefern! Kinder wollen auch geführt werden!“ (ebd., S. 178). Zweierlei wird hier nochmals deutlich: Stöhr strebt weder eine partnerschaftliche Beziehung in einer Absage an Erziehung an, noch eine Erziehung innerhalb einer pädagogischen Idylle, vielmehr sei der Umgang mit Kultur zu lehren – „Die Zeit des ‘Bewahrens’ der Kinder vor Unbilden ist vorbei“ (ebd., S. 171). Zweitens wird die zeitgeschichtliche Kontextualisierung offenkundig: Im Zuge dieser beginnenden Medialisierung²³¹ von Kindheit – die auch Kinder- und Jugendbücher, Zeitschriften, Comics udgl. einschloss (vgl. Tornieporth 1998, S. 183ff.) – wurde die Kritik an derselben laut, die sich schließlich darin entlud, „das Fernsehen als ‘Droge im Wohn-

²³⁰ Gemeint ist hier ein Mensch, „der ausschließlich an sich selbst denkt, der den Augenblick genießt und dessen Lebensinhalt und Daseinsorientierung der Genuß ist, gleich welcher Art. (...) Das Wechselverhältnis zwischen Individuum und Umwelt ist höchst einseitig ausgeprägt“ (Stöhr 1969, S. 162).

²³¹ „Seit Mitte der sechziger Jahre ist das Fernsehen zu einem mächtigen Faktor in der Kinderwelt geworden“ (Tornieporth 1998, S. 184).

zimmer“ zu bezeichnen, „gegen die nur Entwöhnung und totale Abstinenz helfen“ bis hin zur Frage, ob „das Fernsehen nicht das Ende der Kindheit bedeute“ (ebd., S. 185).

„Die Kultivierung der Eltern, besser noch der werdenden Eltern“ (Stöhr 1969, S. 170) sei ein kulturpolitisches Problem wie auch die Schaffung von pädagogischen Institutionen.²³² Und so ist auch für Stöhr die Einrichtung allein nicht ausreichend, vielmehr:

„Auch die Kindergärten dürfen keine Bewahranstalten mehr sein, in denen Kinder ‘beschäftigt’ und zugleich ruhig gehalten werden“ (ebd., S. 171). Ähnliches zum Thema Schule: sie müsse aufs Leben vorbereiten, indem sie demokratisch zu mündigen und kritischen Menschen erziehe, indem sie „das Nachdenken über Probleme, deren Aktualität die Schüler bereits verspüren, das Hauptanliegen“ (ebd., S. 173) nennen. So fügt er abermals kritisch ein Gedicht eines Gymnasialschülers aus der Schülerzeitung an, das mit folgenden Worten endet: „Wir haben auch gelernt, stillzusitzen und den Finger zu heben, und vom Fuchs und Ackerschachtelhalm zu erzählen; doch wie man dem Leben begegnet, habt ihr uns nicht gelehrt!“ (ebd., S. 174).

„Das Recht auf Grenzerlebnisse“ (vgl. ebd., S. 179–205): Weiter differenziert Stöhr das Recht des Kindes auf Wachstum, das „nichts zu tun hat mit ‘Gewährenlassen’ durch die Eltern. (...) Die Hilfsbedürftigkeit des Kindes fordert (...) Aus dieser Hilfsbedürftigkeit resultiert aber andererseits beim Kind seine Führungsbedürftigkeit“ (ebd., S. 179). Gleichsam betont er aber, dass letztere mit wachsender Selbständigkeit und Mündigkeit und gleichzeitig abnehmender Hilfsbedürftigkeit sich verringern müsse – Erziehung muss auf ihr Ende hin zielen. Unerlässlich sei innerhalb dieses Prozesses das Erleben von Grenzsetzung, denn – auch hier wieder mit Bezug auf Bewährung in der Gesellschaft: „überall erfährt das Kind Begrenzungen, die in der Natur der Sache liegen“ (ebd., S. 189). Und abermals zieht sich wie ein roter Faden die Forderung nach elterlichem Vertrauen, Altersangemessenheit, kindliche Einsicht in elterliches Handeln und die Aufforderung der Reflexion elterlichen Verhaltens bei kindlicher Fehlentwicklung auch in diesem Postulat. Neu ist, dass Stöhr nun erstmals explizit das Thema elterliche Autorität anschnidet. In seinen verschiedenen Theorien stimmig führt er aus, elterliche Autorität müsse „natürliche Autorität“ sein, die nicht qua Status, sondern aus der Notwendigkeit kindlicher Schutz- und Fürsorgebedürftigkeit erwachse und entsprechend der Abnahme kindlicher Hilfsbedürftigkeit mit steigendem Alter auf Ablösung ziele, „Ablösung zur vollen, gleichberechtigten Partnerschaft“ (ebd., S. 190). „Autorität also nicht verstanden als Machtbesitz, als Gewaltausübung! Autorität will überzeugen! (...) das Kind langsam hinführen, daß es außer ihm liegende Gesetze und Ordnungen anerkennt, daß es diesen übergeordneten Mächten gegenüber Gehorsam wird. Gehorsam ist eigentlich langsam anwachsende, freiwillige Unterordnung, aber keine Unterwerfung! Unter eine Ordnung stellen!“ (ebd., S. 191). Stöhr differenziert den Autoritätsbegriff und lehnt zweierlei ab: Unterordnung unter autoritäres Verhalten mittels blindem Gehorsam, denn „der Weg vom ‘Bravsein’ des Kindes zum KZ-Schergen ist gar nicht so weit! Ich sagte das schon

²³² Auch hier zeigt sich wieder der Zeitgeist: z.B. waren in den 60er Jahren nicht ausreichend staatliche Kindergärten vorhanden, was neben vielen anderen Gründen, wie die Kritik an den darin praktizierten Erziehungsmethoden, ebenso Motor zur Schaffung von Kinderläden war (vgl. Sadoun/Schmidt/Schultz 1970, S. 18ff.).

einmal!“ (ebd., S. 191) und andererseits einer Eltern-Kind-Beziehung, die ohne Autorität auskomme: „Das ist auch so ein Unsinn unserer Zeit: Wenn sich Eltern nur als ‘beste Freunde’ ihrer Kinder ausgeben!“ (ebd., S. 191). „Eltern sollten Liebende und Führende sein!“ (ebd., S. 191). Auch hier werden wieder Antinomien deutlich wie ‘Führen und Wachsenlassen’, Grenzsetzung und Liebe. Interessant ist hierbei, dass der Autoritätsbegriff Kritik und Differenzierung in der Auseinandersetzung mit und auf Grundlage des Zeitgeistes erhält, sich zugleich aber auch eine entschiedener Ablehnung der Programmatik dieser Zeit, die zum Teil in der Ablehnung von Autorität an sich gipfelte, findet.

Stöhr spricht in diesem Zusammenhang auch das Thema Verwöhnung an – ein Thema, das in der Tradition der pädagogischen Ratgeberliteratur seit Rousseau beständig Eingang gefunden hat und sich meist in der Angst, bereits einen Säugling (!) durch „übermäßige“ Fürsorge (im Grunde handelt es sich um die Befriedigung elementarer Bedürfnisse des Säuglings wie Hunger, Nähe udgl.) zu verzärteln Ausdruck fand – bei Johanna Haarers Ratgeber der NS-Zeit dann vor dem Hintergrund der NS-Ideologie ins Extreme pervertiert. Stöhr vertritt hingegen einen anderen, gemäßigten Verwöhnungsbegriff: Verwöhnung durch ständige Aufmerksamkeit – Kinder müssten lernen, dass mit steigendem Alter auch die Frustrationstoleranz wachsen müsse, denn sie bedürften der „Befähigung zur Anpassung“ (ebd., S. 199); dann aber auch die Verwöhnung über Konsumgüter. Auch erklärt Stöhr den Zusammenhang zwischen Lerntheorie, genauer: Lob und Belohnung und die Herausbildung des kindlichen Verhaltens, genauer: Verwöhnung des Kindes (vgl. ebd., S. 200ff.)

„Recht auf Geschlechtlichkeit“ (vgl. ebd., S. 206–253): Erwartet man innerhalb dieses Kapitels Empfehlungen in der Ausprägung der Praxis von Kinderläden²³³, die psychoanalytische Theorien einseitig und dogmatisch als Lehrsätze zu einer grenzwertigen Praxis werden ließen²³⁴ und gar in Richtung sexueller Übergriffigkeiten gingen, so irrt man sich. Stöhr geht es primär um die Forderung nach geschlechtlicher Reifung des Kindes ohne Verfrühung; die biologische Aufklärung des Kindes hat eher nachrangige Bedeutung. Wesentlich ist für ihn: „Man bekennt sich zur Sexualität! Nun, es können sich Zweifel einschleichen, wenn man sieht wie Sexualität gleichgesetzt wird mit Körperlichkeit, ja Fleischlichkeit. In einer fast infantilen Zeigelust legt man heute alles frei, was früher ‘Tabu’ war. Und die Aufklärungswelle läßt meinen, es ginge allein darum, daß jeder einmal zu seinem geschlechtlichen Höhepunkt kommt“ (ebd., S. 206). Unter Bezug auf Freuds Theorien erklärt er die kindliche Geschlechtlichkeit (ebd., S. 209ff.) – hier findet sich dem Zeitgeist entsprechend, wenn auch sehr gemäßigt, der Zusammenhang zwischen Unterdrückung der Sexualität (z.B. der analen Phase, ebd., S. 215) und autoritärem Verhalten. Pädagogische Folgerungen sind: „Selbstverständlich wird auch eine zu frühe und zu rabiat erzwungene Reinlichkeit schädliche Folgen bei der Ausprägung der Charakterstrukturen haben. Gewöhnlich schaltet sich in eine solche ‘Erziehung’ bald der Vater ein. Er vertritt gewissermaßen das Prinzip des Forderns“ (ebd., S. 216) – im Übrigen nahezu die einzige Stelle in Stöhrs Ratgeber, in der der Vater namentlich genannt wird. Sonst findet er lediglich Erwähnung im Kontext der Aufklärung über patriarchale

²³³ Vgl. Kursbuch 17

²³⁴ Vgl. die Kritik Bittners 1972

Strukturen und Unterordnung. Stöhr geht es um die Absage an eine Reinlichkeitserziehung, wie sie innerhalb bürgerlicher Erziehungstradition in Ratgebern und dann in den NS-Ausgaben der Haarer-Bücher zu finden war. Stöhr geht es auch hier nicht um eine Verkehrung ins andere Extrem, sondern unter Einbeziehung psychoanalytischer Erkenntnisse um eine Relativierung der Reinlichkeitserziehung: Sie dürfe nicht unter Zwang als Dressur ausgeführt werden.

Stöhr ist es nicht nur wichtig, dass das Kind lernt, natürlich „gegenüber allem Leiblichen“ (ebd., S. 223ff.) zu sein, und lernt, das eigene Geschlecht positiv zu schätzen – so kritisiert er beispielsweise „das alte Vorurteil in der von Männern für Männer gemachten Welt, daß das männliche Geschlecht das wertvollere für den Erhalt der Menschheit sei!“ (ebd., S. 229) –; vielmehr geht es ihm um ein behutsames Erfahren der Geschlechtsidentität, die Sozialisation des sozialen Geschlechts. Dementsprechend klärt er die Eltern darüber auf, dass Kinder nicht nur über Vorleben und die Geschlechtsrollenidentität erstes „Wissen“ darüber erlangen, was männlich und weiblich sei und damit „eine gute Ehe die beste Voraussetzung für das Finden der eigenen Geschlechtlichkeit bei Kindern ist“ (ebd., S. 222), sondern erläutert, inwiefern das Verhalten der Eltern sowie die Ausfüllung ihrer sozialen Geschlechtsrolle innerhalb der Familie Bedeutung für die Ausbildung der Rolle beim Kind erlangen: „Bevorzugt der Vater bei seiner Tochter jugenhafte Leistung, so führt er die Entwicklung seines Kindes unmerklich in diese Richtung. Teilt er ihr in der Familie die Rolle des dienenden Aschenputtels zu, so wird die später erwachsene Frau eine Fülle von unangemessener Nachgiebigkeit und Demutshaltungen aufweisen (...) Ergänzt und vervollständigt werden diese Haltungen des Vaters, die die späteren Partnerschaftsbeziehungen eines Mädchens vorbereiten, durch die Rolle, die die Mutter im gemeinsamen Familienleben spielt. (...) Ist dagegen die Rolle der eigenen Mutter in der Familie übermächtig, weil der Vater der weich Nachgebende und weniger talentierte ist, so wird ein solches Mädchen Bereitschaft erwerben, auch im späteren Leben die Rolle der Mutter dem eigenen Partner gegenüber zu übernehmen“ (ebd., S. 223). Zweifelsohne bemerkenswert und positiv ist bei diesen Schilderungen, dass Stöhr überhaupt über entsprechende Zuschreibungs- und Sozialisationsprozesse aufklären will. Kritisch ist auch hier wiederum die Trivialisierung und Geradlinigkeit bei der Beschreibung der Ausbildung sozialer Geschlechtsrollen. So finden sich beispielsweise keine komplexen, ambivalenten sozialen Rollenverteilungen der Eltern (autoritäre Männerrolle bei gleichzeitig dominanter, aber auch unterordnender Mutterrolle) oder der Verweis, dass eine bestimmte elterliche Rolle keineswegs immer nur zu einer bestimmten Rolle des Kindes führen müsse. Insgesamt ist seine Intention jedoch, und das ist in der Ratgeberliteratur fortschrittlich und dem Zeitgeist der ‘68er’ entsprechend, Aufklärung über soziale (v.a. patriarchale) Rollen im Kontext des ‘doing gender’ (vgl. auch ebd., S. 209, 211, 232). So betont er beispielsweise auch „Kinder dürfen nicht im Vorurteil vom männlichen oder weiblichen Wesen aufwachsen“ (ebd., S. 232) und erklärt weiter, „daß es gar nicht notwendig ist, ihnen ein bestimmtes Lebensmodell aufzudrängen. Sie berichten, fragen zögernd oder frei, suchen manchmal die Aussprache, manchmal einen Rat, wollen Meinungen hören und sich dann selbst eine Meinung bilden. Sie wollen aber nicht durch die Autorität der Eltern vergewaltigt werden. (...) ‘Mache Dich hübsch und schau, daß Du möglichst bald einen Mann zum Heiraten findest’ – solche ‘Anregung’ muss jede Jugendliche als einen Angriff auf ihre Persönlichkeitswerte erleben. ‘Als Jun-

ge kannst Du Dich ruhig ausleben, musst sogar Erfahrungen sammeln, aber gib ja acht, daß kein Kind kommt!’ – für solch dummes Gerede, aus einem veralteten Vorurteil stammend, kann kaum ein Jugendlicher dankbar sein.“ (ebd., S. 251). In ähnlich liberal-aufklärerischem Ton, aber ohne Übergriffigkeiten, wie dies bei diesem Thema in den Berichten von Kinderläden (vgl. z.B. Kursbuch 17) lesbar ist, gibt er Hilfestellung im Umgang mit – für Eltern peinlichen – kindlichen Fragen. Und zwar im Sinne von natürlicher Beantwortung ohne Verfrühung. Auch hier gilt im gesamten Kapitel: Kinder sind keine Erwachsenen, weder im Verständnis noch im Tun. Aber sie sind in ihrem Reifungsprozess und ihren Fragen Ernst zu nehmen, „weil das Kind nur seinem Entwicklungsstand entsprechende Beobachtungen erklärt haben will“ (Stöhr 1969, S. 243).

In der Summe sind die Theorien 2. Grades folglich ein stimmiger Ausdruck der anderen Theoriegrade und lassen einen deutlichen ‘roten Faden erkennen’, der sich insbesondere der programmatisch elterlichen Aufklärung verschreibt. Vorfindbare Brüche sind den implizit vorfindbaren „poietischen“ Gedankenwelten geschuldet, die sich aus dem Einfluss der Theorien 3. Grades speisen. Diese dominieren den Ratgeber aber keinesfalls in Richtung „poiesis“.

Insgesamt ist Stöhrs Ratgeber überwiegend ein „praktischer“ Ratgeber, deutlich beeinflusst vom Zeitgeist, ohne pädagogische Theorie, der das Reflexions- und Weiterentwicklungspotential von Eltern deutlich anregt.

3.5. Fazit

Zulligers Ratgeber lässt sich am Trefflichsten als Ratgeber der frühen 60er Jahre beschreiben mit deutlichem Einfluss des biographischem Hintergrunds des Autors und dem fühlbaren Einfluss der Hauptschaffensperiode des Autors in den 20er/30er Jahren des 20. Jahrhunderts. Der Ratgeber ist demnach unter dem Etikett bürgerlich-restaurativ-psychoanalytisch zu beschreiben. Im Grunde bruchlos fügen sich diese Komponenten zusammen, was wohl daran liegen dürfte, dass erst Reichs Weiterentwicklung der Thesen Freuds deren gesellschaftskritische Komponente im Kontext patriarchalischer Verhältnisse zum Tragen brachte, auf die Zulliger noch nicht rekurriert. Neu und sehr fortschrittlich ist zwar die Beschäftigung mit sexuellen Themen, allerdings erfolgt diese weniger in der für die 60er Jahre bekannten Kritik am Triebverzicht im Zusammenhang mit der Ausbildung eines autoritären Charakters. Insgesamt ist in dem Ratgeber weder für die 60er Jahre vorfindbare Gesellschafts- und Erziehungskritik – wie das bei Stöhrs Ratgeber der Fall ist – auffindbar, noch lässt sich in den Theorien 2. Grades selbst eine grundlegende Zäsur im Erziehungsdenken finden. Vielmehr – und damit sei der Konservatismus in Zulligers Ratgeber zum Ausdruck gebracht – orientiert er sich hier an einer bürgerlichen Werte- und Gewissenserziehung, schreibt den Eltern dabei klassische Rollen zu, wobei die Mutter letztlich als Hauptverantwortliche im Erziehungsgeschäft angesehen wird – allerdings mit weniger bedeutsamen Aufgaben. Auch das Familienbild bleibt ein bürgerliches; Mehrkindfamilien werden favorisiert, Scheidung und mütterliche Erwerbstätigkeit verschmäht, wenn nicht sogar diffamiert. Von einer (ideologie-)kritischen Sicht Zulligers kann demzufolge nicht die Rede sein. Liberale Tendenzen im Erziehungsrat wie beispielsweise in der Reinlichkeitserziehung zeigen zwar erste Aufweichungen, um dann der bürgerlichen Vorstellungswelt des Autors angeglichen werden zu können.

Der Kontrast zeigt sich deutlich im Vergleich zu dem 1969 verfassten Ratgeber von Stöhr – ob dieser allerdings nur der Zeit geschuldet ist, kann nicht abschließend beantwortet werden. Diese Interpretation zu stützen, vermag allein die enorme Dynamik in den 60er Jahren. Dass soziologische Studien nahezu ein Jahr vor dem Beginn jugendlicher Protestaktionen völlig (!) konträre Entwicklungen prophezeien, mag nur ein Ausdruck dieser facettenreichen Umbruchszeit sein. In diesem Kontext dürften auch die Divergenzen der beiden Ratgeber gedeutet werden.

Interessant ist, dass in beiden Ratgebern die Bindung zwischen Mutter und Kind einen zentralen Stellenwert einnimmt, allerdings bei Zulliger weit ausgeprägter; mütterliche Bedeutsamkeit dominiert den gesamten Ratgeber, während sich bei Stöhr nur der Abschnitt zur Bindung auf die Mutter bezieht, ansonsten aber beide Eltern angesprochen werden – sowohl in der Schaffung einer geeigneten familiären Atmosphäre als auch in der Erziehung insgesamt. Gemeinsamkeiten bestehen aber in der unter Verweis auf Bandler (1982) angesprochenen Schuldhaftigkeitsthese; bei Stöhr wird diese jedoch auf die Eltern insgesamt ausgedehnt. Auch im Hinblick auf die Geschlechtsrollen nimmt Stöhr eine kritische Sicht ein. Gemeinsamkeit besteht auch in dem durch psychoanalytisches Denken vorfindbaren „poietischen“ Gedankengut, das mit falscher und richtiger Erziehung implizit operiert. Beide Autoren wollen aber explizit keine Rezepte vermitteln. Stöhr wird diesem Anspruch weitaus gerechter als Zulliger; die Vorstellung von Linearität in Erziehungsprozessen (insbesondere im Kontext von Erziehungsfehlern) wiegt bei Zulliger weitaus schwerer, was vielleicht am medizinischen Paradigma liegen mag. Stöhr bricht dies zumindest immer wieder durch gesellschafts- und erziehungskritische Einschübe und wissenschaftliche Erklärungen, die darauf abzielen, elterliche Reflexion über Bewusstmachung der Theorien 1. Grades anzuregen, wie auch direkte Aufforderungen zur Reflexion kombiniert mit dem beständigen Hinweis, dass es weit wichtiger sei, Einstellung und dann das Verhalten zu ändern, was aber Reflexion und Einsicht in eigenes Verhalten wie das des Kindes voraussetze. Diesen Anspruch hält er auch konstant durch. Demnach lassen sich rezeptologische Tendenzen, die sich auch in konditionierenden Praktiken ausdrücken, wohl nicht als bewusste Intention des Autors, sondern mehr als 'unglückliches' Nebenprodukt des psychologischen Paradigmas werten, die schließlich die Gefahr eindimensionaler Kausalschlüsse in sich bergen und zu Missverständnissen führen können. Darüber hinaus finden Theorien 3. Grades in Stöhrs Ratgeber weitaus (!) häufiger Eingang als bei Zulliger.

Insgesamt zeigt sich Stöhrs Ratgeber als vom Zeitgeist der '68er Bewegung' beeinflusst, jedoch gemäßigt – folglich keineswegs in einer Richtung, die der Titel des Ratgebers im ersten Moment vermuten lässt. Vielmehr versucht der Autor den Begriff Autorität von seinem 'traditionellen' Verständnis zu lösen und zu modifizieren. Als antiautoritärer Ratgeber lässt das Werk sich – vorausgesetzt man möchte diese gefährliche Vereinfachung beibehalten – nur dann bezeichnen, wenn antiautoritär lediglich als Absage an autoritäres, auf blinden Gehorsam und kritiklose Unterordnung gerichtetes Erziehungsverhalten etikettiert werden soll.

Inwiefern nun von einem Einfluss der '68er-Bewegung' oder gar der Kinderladenbewegung auf Stöhrs Ratgeber gesprochen werden kann, muss offen bleiben. Unabhängig davon, welche Komplexität sich hinter diesem zur Trivialisierung neigenden Schlagwort '68er-Bewegung' verbirgt, ist auch, wenn man die Frage auf die 'Kinderladenbewegung'

– der Vorwurf der Trivialisierung gilt natürlich auch hier – eingrenzt, bislang unerforscht, welche Bedeutung der Begriff antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung unter 1. der Beachtung der Heterogenität politischer und dann pädagogischer Intentionen der einzelnen Kinderläden und 2. der eventuellen Diskrepanzen in Theorie (Zielsetzungen) und Praxis (tatsächlichem Handeln) eines Kinderladens sowie den unterschiedlichen Praxen der Kinderladenbewegung insgesamt erfahren hat. Vereinfachungen, Pauschalisierungen und Etikettierungen gelingen angesichts der Komplexität und unzureichender Forschung leicht und schnell! Ausdruck des Zeitgeistes ist der Ratgeber jedoch allemal, allerdings ohne radikale, sozialistisch geprägte antiautoritäre Wurzeln.²³⁵

Zusammenfassend lässt sich – um zu Stöhrs Ratgeber zurückzukehren – sagen, dass in den Theorien 2. Grades, die diese komplexe Gemengenlage der Theoriegrade deutlich und gebündelt zum Ausdruck bringen, ein roter Faden durchscheint: Relativierung und Modifikation „traditioneller“ Erziehungsmaximen auf der Grundlage veränderter Theorien 1. Grades. Liebe, Verantwortung, Bejahung und Annahme sind zusammen mit Wissen, Einsicht und Verständnis in die kindliche Entwicklung, das elterliche Verhalten sowie die damit zusammenhängende Wechselwirkung Fundament für einen Erziehungsrat, der sich situationsadäquat und altersangemessen aus diesem Verständnis ergibt. Theorien 3. Grades und Zeitgeist spielen dabei keine unwesentliche Rolle; letztere aber in gemäßigter Form, in der traditionelle Maxime in ihrer Modifikation Bestand haben dürfen. Gemäß der hohen aufklärerischen und kritischen Intention des Autors finden sich keine „poietisch“ formulierten Ratschläge – vielmehr sogar eine explizite Absage an diese. Implizit jedoch bleiben Trivialisierungen und „poietische“ Züge – v.a. aus den Theorien 3. Grades resultierend – nicht aus. Hervorzuheben ist, das Ziel verfolgt mit Nachdruck das Reflexionspotential der Eltern anzuregen. Hierin liegt der Schwerpunkt. Pädagogische Theorien haben in solch einer Konzeption allerdings keinen Platz.

Der Titel „Hört auf mit dem Erziehen – gebt uns Kindern endlich eine Chance“ fordert auf den zweiten Blick, mit Wissen um die Inhalte des Ratgebers vielmehr: Verabschiedet Euch von traditionell überlieferten und lange Zeit praktizierten (so bringt das Wort „endlich“ zum Ausdruck) (autoritären) Erziehungsmaximen, die (und das meint der Autor mit autoritär – ohne den Begriff in der Abgrenzung und Definition seines Verständnisses explizit zu verwenden) Kinder unterdrücken und das Recht auf individuelles Wachstum hin zu einer mündigen Persönlichkeit verhinderten – und eine Misshandlung des Kindes durch Missbrauch elterlicher Autorität darstellten („Vergewaltigung“). Verändert Eure Einstellung durch erworbenes Wissen und Einsicht und „gebt (...) Kindern eine Chance“ – das Wort „uns“ bringt nochmals mit Nachdruck die kindliche Perspektive, die sich dann v.a. in der Darlegung kindlicher „Rechte“ im Ratgeber widerspiegelt und das Erleben des Kindes fokussiert, zum Ausdruck.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Die Verwobenheit der Theoriegrade ist bei Stöhr weitaus komplexer als bei Zulliger. Stöhr zieht implizit auch signifikant mehr

²³⁵ „Insgesamt ist für eine historische Rekonstruktion der Pädagogik der ‘68er’ die Differenzierung zwischen den politischen Aktivisten und einem Umfeld, das ein liberales bildungsbürgerliches Publikum – eben jenen ‘Geist der 68er’ – einschließt, unerlässlich, genau wie eine Differenzierung zwischen verschiedenen Praxisformen der Erziehung und der Kinderläden“ (Baader 2008, S. 75).

Theorien 3. Grades hinzu – bei Zulliger bleibt dies fast nahezu aus. Zwar ist der implizit formulierte „poietische“ Rat bei Stöhr weniger ausgeprägt als bei Zulliger, dafür ist Stöhrs expliziter Anspruch auf elterliche Aufklärung und Reflexionsanregung nachhaltiger und stärker vorfindbar – Zulliger enthält weitaus weniger, fast überhaupt keine expliziten Reflexionsanregungen. Vielleicht hängt dies auch damit zusammen, dass Stöhr versucht, die Theorien 1. Grades bei Eltern mittels Reflexion und Kritik anzuregen und sich bemüht, auch seine eigenen Theorien 1. Grades offen darzulegen. Dies ist eine Neuerung in den bislang analysierten Ratgebern. Nicht zuletzt glaubt der Autor ja, eine Erziehungsänderung nur über eine Einstellungsänderung zu erzielen, also eine Änderung der Theorien 1. Grades, die zu einer Änderung der Theorien 2. Grades führen soll und in der Folge zu entsprechendem Handeln anregt. Interessant wird im Kontext der weiteren Analysen sein, der Frage nachzugehen, ob auch andere Ratgeber, in denen mittels überwiegend „praktischem“ Rat versucht wird, Erziehungshilfe zu geben, diese Veränderung der Theorien 1. Grades aufnehmen? Dies könnte dann die These stützen, dass Ratgeber, die ein überwiegend „praktisches“ Verständnis von Theorie und Praxis aufweisen, in der Veränderung der Theorien 1. Grades einen zentralen Ansatzpunkt sehen und die Veränderung mittels Anregung zur Reflexion unter zu Hilfenahme von Theorien 3. Grades zu mobilisieren versuchen – und damit auch das Weiterentwicklungspotential von Eltern anregen.

4. Die 70er Jahre: Jahrzehnt der Gegensätze

4.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur

„Einerseits voller Lebensfreude, Optimismus und Utopien – andererseits brachen Angst, Pessimismus und triste Realität durch, vor allem in deren zweite Hälfte“ (Wolfrum 2007, S. 8). Die von Wolfrum unter dem Etikett „Janusgesicht der 70er Jahre“ zugespitzte Charakterisierung der Entwicklung dieser Zeit in der BRD, die sich insbesondere in wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Dynamiken und Umbrüchen zeigt, wirkte sich ebenso immens auf das Familienbild und Familienleben aus – der Einfluss der Ende der 60er Jahre initiierten weiblichen Emazipationsbestrebungen und dann in den 70er Jahren völlig erstarkten Frauenbewegung, spielte dabei keine unwesentliche Rolle. Hierauf soll der Fokus im Folgenden liegen. Eine kurze Skizze des Zeitgeistes kann die oben beschriebene Disparität und zunehmende Doppelgesichtigkeit keineswegs adäquat und differenziert wiedergeben, aber einen Eindruck davon vermitteln, in welchem Zeitgeist und vor welcher bundesdeutscher Identitätskonzeption der 70er Jahre die ausgewählten Ratgeber verfasst wurden.²³⁶

Enormer Fortschrittsoptimismus, immense Aufbruchsstimmung, aktiviertes Handlungspotential großer Bevölkerungsteile, das sich in neuen sozialen Bewegungen niederschlug und unter dem Label „politisches Bewusstsein“ ein neues gesellschaftliches Gewissen zum Ausdruck brachte, wirtschaftlicher Optimismus und Konsolidierung einer demokra-

²³⁶ Vgl. zur im Folgenden dargestellten gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Situation der 70er Jahre: Görtemaker 2003, S. 212ff.; Borowsky 1998, S. 31–40 und S. 44–49; Glaeßner/Holz/Schlüter 1984; Faulstich 2004

tischen Gesinnung, wie auch der politische Optimismus der seit 1969 regierenden sozial-liberalen Koalition²³⁷ waren alsbald auch von negativen Entwicklungen durchzogen und wichen allmählich Ernüchterung, die sich v.a. aus der zunehmenden Umweltverschmutzung²³⁸, Ressourcenknappheit, Ölpreiskrise, innen- und außenpolitischem Terrorismus und Umweltkatastrophen speiste. Die Kehrseite der deutschen Optimismuswelle hatte – heute vereinfacht und undifferenziert oftmals als Erbe der ‘68er-Bewegung’²³⁹ bezeichnet – seine erste Herausforderung in einem innenpolitischen Gegner gefunden: zahlreiche terroristische Anschläge der am Beginn der 70er Jahre gegründeten Roten Armee Fraktion (RAF), die schließlich in der Ermordung des Arbeitgeberpräsidenten Hanns-Martin Schleyer durch die dritte Generation der RAF 1977²⁴⁰ dramatisch endeten, können als erste Bewährungsprobe des neu konsolidierten bundesrepublikanischen Zusammenhalts verstanden werden. Die Verhaftung führender Vertreter der 1. Generation der RAF im Jahre 1972, der Prozessverlauf²⁴¹, ihre umstrittenen Selbstmorde²⁴² und die weiteren Anschläge der 2. und 3. Generation zwangen nicht nur zur notwendigen Auseinandersetzung mit bundesrepublikanischen ‘Hypotheken’, sondern zeigten auch Angriffsflächen einer anfänglich mit Utopien verbundenen und zur Herkulesfigur hochstilisierten Demokratie auf – eine Ernüchterung, die auch die zunächst mit Euphorie und Stolz begleiteten Olympischen Spiele von 1972 erfahren mussten, als ein Attentat auf die israelische Mannschaft²⁴³ verübt wurde. Internationale Terroraktionen – so auch die Entführung der Lufthansa Maschine „Landshut“ (1977) – bildeten die zweite Komponente terroristischer Aktivitäten, die die bundesdeutsche Öffentlichkeit erschütterte. Ein weiterer umstrittener Punkt in der ersten Hälfte der 70er Jahre war Willy Brandts Ost-Politik²⁴⁴. Die Verträge von Prag und Moskau, der Warschauer Vertrag und Brandts kontrovers diskutierter Kniefall vor dem Mahmal des Warschauer Ghettos (1970); auch seine reformeuphorischen Bemühungen das Verhältnis BRD und DDR zu verbessern, das u.a. einen Grundlagenvertrag (1972) nach sich zog, sind hierzu zu zählen. Dieser Optimismus wurde durch die „Guillaume-Affäre“²⁴⁵ gebremst; Brandts Rücktritt bedeutete schließlich das Ende der sozial-liberalen Koalition nach fünf Jahren; Helmut Schmidt (SPD) wurde neuer Bundeskanzler (1974).

²³⁷ Vgl. zum Wechsel und Amtsantritt der SPD/FDP: Görtemaker 2003, S. 213–231

²³⁸ Vgl. Aust/Preuß Bd. III, 2005, S. 127–128

²³⁹ Allein der Begriff „68er-Bewegung“ ist an sich bereits undifferenziert und ungenau. Insgesamt werden Begriffe wie Studentenunruhen, Studentenbewegung, Neue Linke, APO, SDS, 68er-Revolution undifferenziert und oftmals – in der Literatur wie in der Öffentlichkeit auch heute noch – Synonym verwendet. Sie tragen dadurch zur weiteren geschichtlichen Verunklärung und Mythisierung bei!

²⁴⁰ Vgl. SPIEGEL-Artikel „Stark genug den Krieg zu erklären? Die Entführung Hans Martin Schleyers – eine der schwersten Belastungsproben für den Staat“ (1977, Heft 38) (Aust/Preuß Bd. III, 2005, S. 262–265)

²⁴¹ Vgl. SPIEGEL-Artikel „MM: Die Materialschlacht. Die Anklageschrift: auf 354 Seiten Mord, Mordversuch, Raub oder Sprengstoffverbrechen“ 1975, H. 21 (Aust/Preuß Bd. III, 2005, S. 206–209)

²⁴² Vgl. SPIEGEL-Artikel „Dunkle Geschichte hinter dem Finstern“ 1977, H. 44 (Aust/Preuß Bd. III, 2005, S. 272–276)

²⁴³ Vgl. SPIEGEL-Artikel „Die schlimmste Nacht der Bundesrepublik“ 1972, H. 18 (Aust/Preuß Bd. III, 2005, S. 106–108)

²⁴⁴ Vgl. Görtemaker 2003, S. 233–250

²⁴⁵ Vgl. SPIEGEL-Artikel „Fall Guillaume: ‘Leider vorzügliche Arbeit’“ 1974, H. 18 (Aust/Preuß Bd. III, 2005, S. 167–170)

Das Ende des sozialliberalen Triumphzugs machte sich aber bereits vor Beginn der zweiten Legislaturperiode bemerkbar: zahlreiche gutgemeinte Reformvorhaben²⁴⁶ scheiterten, so auch jene zum Ehe- und Familienrecht, die u.a. auf eine längst fällige Anpassung an das Gleichstellungsgesetz der 50er Jahre abzielte. Verwirklicht wurde bis zum Widerantritt Brandts 1972 'lediglich' eine Verbesserung der rechtlichen Stellung von Müttern und nichtehelichen Kindern, eine Veränderung der weiblichen Anrede in Frau statt Fräulein für Frauen in „verantwortungsvoller“ (!) Stellung im Jahre 1971, und die Herabsetzung des Wahlrechtsalters auf 18 (aktiv) und 21 (passiv).

„Das krasseste Beispiel einer gescheiterten Reform bot jedoch die Bildungspolitik²⁴⁷. Sie erschien 1969 besonders dringlich, um der Unruhe an den Universitäten zu begegnen und eine deutsche 'Bildungskatastrophe', für die Georg Picht 1964 das Stichwort geliefert hatte, abzuwenden“ (Görtemaker 2003, S. 254).²⁴⁸ Der „Bildungsbericht '70“, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1970), die Einrichtung des BAFöGs 1971 sowie auch der im selben Jahr verabschiedete Rahmenplan und der Hochschulausbau waren ambitionierte Versuche bildungsreformerischer Bemühungen. Auch die kontrovers geführten Debatten um Gesamtschulen sowie die Einführung der Hessischen Rahmenrichtlinien für die Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre 1972/73 waren für die bildungsreformerischen Bestrebungen dieser Zeit kennzeichnend. Ein strittiges Thema, insbesondere von Elternverbänden kritisiert, war das in den Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre festgeschriebene Familienbild. „Soziale Benachteiligungen, Unterprivilegierungen, die Vorteile von Mittelschichtkindern in der mittelschichtorientierten Schule“ (Matthes 2005, S. 182) – ja die Schaffung eines gesellschaftskritischen Bewusstseins, insbesondere im Bezug auf die schichtspezifische Sozialisation in und durch die Familie, waren ein Hauptanliegen derselben. Darüberhinaus sehen die Rahmenrichtlinien sozialtherapeutische Aufgaben, die den Kindern die Einordnung, Stellung und Verständnis in der jeweiligen Familienform ermöglichen sollen. Die Kritik war massiv: Befürchtet wurde beispielsweise eine Belastung der Eltern-Kind-Beziehung in Folge der kindlichen Aufklärung über schichtspezifische Sozialisation sowie der Versuch des Ausgleichs. Der Historiker und Sozialdemokrat Thomas Nipperdey erklärte in einer Veranstaltung zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre in der Reihe Hessenforum 1974: „Die soziologisch-psychologische Distanzierung der Kinder von den Eltern ist die notwendige Folge, die Mobilisierung der Kinder gegen die Eltern die wahrscheinliche“ (Nipperdey 1974, S. 69). Bedenkt man, dass Nipperdey als Mitglied des „Bonner Forums“ auch 1978 eine rückwärtsgewandte Haltung (ganz im Geiste dieses Forums) einnimmt und seinen Vortrag mit der zentralen Forderung abschließt, es sei das Wesentlichste im Kontext der Forderung nach „Mut zur Erziehung“, Frauen (Männer in der Erziehung sind kein Thema!) wieder mit der Mutterrolle anzufreunden, dann ist es ebenso nahe liegend, Nipperdeys Kritik an den Hessischen Rahmenrichtlinien als ideologische Verschleierung eines Konservatismus zu bezeichnen, der versucht, jede Veränderung des bestehenden schichtspezifischen und Bildungsungleichheiten produzierenden Bildungssystems zu verhindern. Bezieht man die Thesen des „Bonner Forums“ in den Denkpro-

²⁴⁶ Vgl. Borowsky 1998, S. 34f.

²⁴⁷ Vgl. zur Bildungsreform auch Flitner 1977

²⁴⁸ Vgl. hierzu Kap. IV.3.1.

zess mit ein, wird dieser manchem Leser vielleicht als überspitzt geltende Vorwurf m.E. noch offenkundiger.²⁴⁹

Matthes (2005) stellt sich in der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem in den Hessischen Rahmenrichtlinien vermittelten Familienbild die Frage, wie Familien in den zugelassenen Schulbüchern dargestellt wurden und arbeitet anhand der neu aufgelegten Schulbücher heraus, dass weniger schichtspezifische Sozialisation, sondern vielmehr der Wandel von Erziehungsstilen im Mittelpunkt der Schulbücher stand – insbesondere die Kritik an traditionellen Erziehungsnormen wie bspw. der Erziehung zum Gehorsam findet sich dort (vgl. Matthes 2005, S. 186).

Die Betonung der Bedeutung familialer Sozialisation für die Entwicklung und die Bildungsbeteiligung des Kindes kommt im 2. Familienbericht²⁵⁰ mit dem Titel „Familien und Sozialisation – Leistungen und Leistungsgrenzen hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation“ von 1974 zum Ausdruck; aber auch in Projekten wie beispielsweise der populären, nach amerikanischem Vorbild (Sesame Street) im Jahre 1973 (nach einem Testlauf im April 1971) in Deutschland adaptierten Kinderserie „Sesamstraße“.²⁵¹ Mit dieser Serie wurde, der zunehmenden Medialisierung durch das neue Medium Fernseher Rechnung tragend, das Ziel verfolgt, die soziale Ungleichheit und schichtspezifischen Sozialisationseinflüsse zu nivellieren, indem v.a. bei bildungsbenachteiligten Kinder medial und „spielerisch“ ein Abbau von Sozialisationsdefiziten erreicht werden sollte. Sozialisation war zum Kernthema der 70er Jahre geworden. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin hielt das sozialwissenschaftliche Paradigma Einzug: Die „Phase der Restauration (...), der sozialwissenschaftlichen Kritik, der Öffnung zu den Nachbardisziplinen“ (Tenorth 2006, S. 145) führten zur „sozialwissenschaftlichen Wende“. Einer Wende, die neben einer immensen Ausdifferenzierung v.a. dazu beitrug, dass das Fach zunehmend „wieder danach fragt, welche besonderen Merkmale erziehungswissenschaftliche Arbeit gegenüber anderen Disziplinen auszeichnet“ (Tenorth 2006, S. 145).

Auch städtebauliche Sanierungs- und Entwicklungsmaßnahmen waren Folgen des wachsenden Bewusstseins über sozialisationsbedingte Entwicklungseinflüsse. (Außer-) häuslicher Raum für kindliches Spiel wurde zunehmend Mangelware; Forschung²⁵² und kritische Stimmen kamen immer mehr zum Schluß, dass Wohngröße, Wohnungsart, Lage der Wohnung und Auslastung der Wohnung einen nachweislichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung habe und demnach kindgerechte Wohnungen anzustreben seien, aber gerade junge Familien zu den benachteiligten Gruppen auf dem Wohnungsmarkt gehörten. Der 3. Familienbericht (1979) benannte die Wohnverhältnisse als einen Grund für ein verändertes generatives Verhalten: schlechte Wohnverhältnisse, „wachsender Stra-

²⁴⁹ Vgl. die Ausführungen zum „Bonner Forum“ im Folgenden.

²⁵⁰ Wie wesentlich die Bedeutung der Familie für den Staat seit Ende der 60er Jahre wurde, wird auch deutlich, wenn man bedenkt, dass der 1. Familienbericht aus dem Jahre 1968 stammt. Er verfolgte das Ziel einer grundlegenden Bestandsaufnahme der „Lage der Familien in Deutschland“.

²⁵¹ Vgl. SPIEGEL-Artikel „‘Sesame Street’ – Pappnasen aus USA“ 1971, H. 15 (Aust/Preuß Bd. III, 2005, S. 62–63)

²⁵² Der Begriff Sozialisation und entsprechende Forschung hatte seit Ende der 60er Jahre in die bundesrepublikanische Theoriediskussion und Forschung Eingang gefunden und bestimmte zunehmend die Paradigmen verschiedenster Disziplinen (Vgl. Tornieporth 1998, S. 171f.).

ßenverkehr und ungenügende Zahl von Kindergärten und Spielplätzen (...) vor allem in Großstädten“ (Rückert 1979, S. 16), verunmöglichten freies, unbeaufsichtigtes Spiel der Kinder und produzierten so unnötige elterliche Belastung. Die Folge sei eine abnehmende Kinderzahl, um die Belastung zu reduzieren. Städtebauliche Sanierungs- und Entwicklungsmaßnahmen wurden in der Politik sowie im öffentlichen Diskurs folglich zu einem zentralen Thema in den 70er Jahren.²⁵³

Die Auswirkungen von Umwelteinflüssen auf die Familie wie auf den Einzelnen wurden nicht nur unter dem Aspekt der sozialen (Un-)gleichheit und Bildungsbeteiligung diskutiert, sondern auch unter sozialpsychologischer und medizinischer Perspektive. So schreibt Richter (1976) in der für die 70er Jahre revolutionären Studie „Familie und seelische Krankheit“ einleitend: „Es liegt in einer allgemeinen Wandlung des Lebensgefühls, daß der Mensch in sein seelisches Wohlbefinden bzw. in sein seelisches Leiden in zunehmendem Maße seine Umweltverhältnisse einschließt. Es ist ihm mehr als früher bewusst, daß sein innerer Zustand unmittelbar verflochten ist mit seinen Beziehungen zu anderen Menschen und seiner sozialen Lage allgemein“ (ebd., S. 9). Projekte des Familienministeriums zur Stärkung und Ergänzung familialer Sozialisation wurden entwickelt; so beispielsweise das Tagesmütterprojekt. Ausgebaut wurden Elternbildungsmaßnahmen, die die Breite der Bevölkerung erreichen sollten (z.B. „Pädagogisches Kontextprogramm“ im ZDF seit 1975).²⁵⁴

Die hohe Bedeutsamkeit der kindlichen Entwicklung und familialer Erziehung machte sich auch im Anwachsen des pädagogischen Ratgebermarktes bemerkbar. In diesem Kontext erklärt Hefft die gesellschaftliche Bedeutsamkeit kindlicher Erziehung damit, dass „sich das Bewußtsein durchsetzte, daß die Erziehung der Kinder über die Zukunft von Demokratie und Fortschritt, von Überleben und Lebensqualität entscheidet“ (dieS. 1978, S. 8). Entsprechend erklärten sich v.a. Psychologen und Soziologen zuständig in Sachen populärer Erziehungsrat. Zentrale Themen waren die Vermeidung von Mutterdeprivation, die Notwendigkeit der kindlichen Exploration und ein entsprechendes Gewährleisten durch den dafür erforderlichen häuslichen Raum, sowie die Notwendigkeit des Kontakts mit Gleichaltrigen (vgl. Tornieporth 1998, S. 178). Interessant ist in diesem Kontext, dass die von Hefft untersuchten Ratgeber Anfang der 70er²⁵⁵ Jahre „Erziehung überwiegend als privates Geschehen im abgeschlossenen Raum der Eltern-Kind-Beziehung“ betrachten. Sozialisationsbedingungen werden weitgehend vernachlässigt oder aber als zentrales Problem angesprochen, so beispielsweise Medieneinflüsse, Gefahren des Großstadtverkehrs, kinderfeindliche Umwelt, schlechte Wohnverhältnisse, allerdings „ohne sie in den Hintergrund größerer sozialer Zusammenhänge zu stellen“ (dies. 1978, S. 224). Eine sozialkritische Perspektive fehlt den untersuchten Ratgebern überwiegend. Vor dem Hintergrund der Frauenbewegung der 70er Jahre ist weiterhin interessant, dass die von Hefft herangezogenen Ratgeber „überwiegend von unhinterfragten oder als angeborenen Unterschieden zwischen den Geschlechtern aus(gehen, M.S.) und (...) eine geschlechtsspezifische Erziehung (entwerfen, M.S.), die diese Unter-

²⁵³ Vgl. auch Bleuel 1973, S. 35ff.

²⁵⁴ Vgl. Tonieporth 1998, S. 165; Wahl 1973

²⁵⁵ Untersucht wurden Ratgeber, die 1974 im Handel verfügbar waren, unabhängig davon, ob es Originalausgaben oder eben Neuauflagen älterer Ausgaben waren. Vgl. Hefft 1978, S. 71

schiede eher ausbaut als ausgleicht“ (1978, S. 262/263). Diese dem ‘Geist der frühen 70er’ Jahre gegenläufige, fast schon rückwärtsgewandte und unkritische Auffassung, die sich in der Ratgeberliteratur findet, ist umso kritischer zu bewerten, wenn man sich einmal mehr klar macht, dass – und da muss das Anwachsen des Ratgebermarktes in dieser Zeit in die Überlegungen unbedingt einbezogen werden – es eben diese Bücher sind, die von Eltern gelesen werden und die familiäre Erziehungspraxis bestimmen und nicht die differenzierten, wissenschaftlichen Auffassungen dieser Zeit, die unterschiedliche Positionen vorstellen, Ursachen vermitteln, gegenwärtige Diskussionen aufgreifen und zur kritischen Reflexion anregen. Ratgeber tragen in hohem Maße zu Meinungsbildung bei, mehr als jede wissenschaftlich geführte Kontroverse dieser Zeit, sei es, dass sie aus progressiven oder restaurativen Lagern komme – so meine These. Die gegenwärtige Diskussion um Bueb, Bergmann und Co. macht das gegenwärtig abermals deutlich! Zusammenfassend: Die Bildungspolitik der Brandt-Ära galt als gescheitert.²⁵⁶ Die neue Regierung unter Schmidt hatte kaum Kapazitäten für Reformen, denn ihre zentrale Aufgabe bestand in der Bewältigung der Rezession – zuerst 1975 und dann 1979 ein weiteres Mal. Wirtschaftliche Probleme lähmten die Reformkraft der Republik; eines der offensichtlichsten und dramatischsten Symptome dieser Krise war die rapide ansteigende Arbeitslosigkeit.²⁵⁷

Die von langer Hand vorbereitete Reform des Ehe- und Familienrechts trat schließlich am 1. Juli 1977 in Kraft; reformiert wurden das Namensrecht der Ehegatten, die Entscheidung über die Haushaltsführung und das Güterrecht.²⁵⁸ Die Reform des Elternrechts (1979) war ein weiterer Schritt in Richtung Entpatriarchalisierung, es änderte das Gewalt- in ein Sorgerechtsverhältnis zwischen Eltern und Kind. Rechtliche Hindernisse der Gleichberechtigung waren damit größtenteils abgeschafft. Wenn auch die realen Rahmenbedingungen für eine tatsächlich freie Entscheidung der Aufgabenverteilung keineswegs gegeben waren, so war doch das patriarchalische Familienmodell bzw. die gesetzlich gestützte „Hausfrauenehe“ zumindest auf dem Papier passé.²⁵⁹ Faktisch blieben es jedoch die Frauen, die den Haushalt übernahmen und nach der Geburt des Kindes für die Erziehung zuständig waren. Sie blieben berufstätig bzw. stiegen nach der Geburt des Kindes wieder in den Arbeitsprozess ein; eine reine Hausfrauenehe – wie noch Ende der 50er Jahre im Zuge des Wirtschaftswunders üblich –, war für die meisten Familien finanziell nicht mehr möglich. Die daraus resultierende Doppelbelastung war faktisch ein Problem von Frauen.²⁶⁰ „Seit 1970 stieg die Erwerbsquote von Frauen von 46 auf 54 Prozent (1987). Diese Erhöhung ging hauptsächlich auf das Konto von erwerbstätigen Müttern: 40 Prozent aller Kinder hatten 1989 eine erwerbstätige Mutter“ (Tornieporth 1998, S. 161).

²⁵⁶ Vgl. zur Bildungspolitik ausführlicher Massing 1984

²⁵⁷ Vgl. zur Schmidt-Ära: Görtemaker 2003, S. 307–323

²⁵⁸ Zur langwierigen Reform des Ehe- und Familienrechts vgl. Borowsky 1998, S. 34f.

²⁵⁹ Vgl. zu den rechtlichen Bestimmungen von Ehe und Familie, finanziellen Leistungen des Staates, Vereinbarkeit von Familie und Beruf udgl.: Helwig 1982

²⁶⁰ Vgl. auch die akzentuierte Kritik Bleuels an den „vaterlosen Familien“: ebd. 1973, S. 170ff.; ebenso Mitscherlich (1973), der die entstehenden Konflikte und neurotischen Verhaltensweisen innerhalb der Gesellschaft als Resultat der Enthierarchisierung der Vaterrolle zu erklären versucht.

Ebenso trat das „Fehlen“ der Väter in der Erziehung – bezeichnet als „vaterlose Familien“ oder – bezogen auf die Frau – ‘grüne Witwen’ – immer stärker ins öffentliche Bewusstsein und wurde zunehmend kritisiert. In den von Hefft untersuchten Ratgebern wird das ungenügende Engagement der Väter in der Erziehung problematisiert, „doch wird in sehr unterschiedlicher Weise darauf reagiert. Eine Gruppe verzichtet auf den Entwurf von Gegenvorstellungen, eine andere Gruppe entwickelt Vorstellungen, die die konstatierten Unzulänglichkeiten weiter tradieren oder allenfalls punktuell angehen. Nur wenige Autoren setzen dagegen die Forderung nach grundlegenden Einstellungs- und Verhaltensänderungen. Die soziostrukturellen Bedingungen, welche zur Erziehungsenthaltsamkeit der Väter beitragen, werden von keinem Autor ernsthaft in Frage gestellt“ (Hefft 1978, S. 257). Neben der Kritik an patriarchalischem väterlichem Verhalten, der Abwesenheit an der Erziehung sowie dem Mangel an Beteiligung im Haushalt mit der Folge weiblicher Überforderung und Mehrbelastung – dieses Phänomen wird nahezu nur von Autorinnen angeführt –, finden sich aber auch noch Ratgeber, in denen patriarchalische Vaterbilder proklamiert werden und der „Vater als schonungs- und pflegebedürftiger Pascha (...) als vergötterte Autorität“ dargestellt wird, begleitet von Attributen wie „Lehnstuhl, Pantoffeln und Zeitung“ (ebd., S. 254).

Die Themen Geburtenrückgang und Erwerbstätigkeit von Frauen und Müttern waren dann im 3. Familienbericht im Jahre 1979, der sich wiederum allgemein der „Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland“ annahm, ein Thema. Grund hierfür war die Verringerung der Geburtenzahl von 1964 bis 1974 als Resultat eines veränderten generativen Verhaltens (vgl. Rückert 1979, S. 1ff.). Weibliche Erwerbstätigkeit wurde insbesondere von konservativen Kreisen nicht nur aufgrund der ohnehin steigenden Arbeitslosenzahlen abgelehnt, sondern auch häufig im Zusammenhang mit der sinkenden Geburtenrate kritisiert. So sieht der 3. Familienbericht neben vielen anderen Gründen als entscheidendes Kriterium für den Geburtenrückgang die „gestiegene außerhäusliche Erwerbstätigkeit von Frauen“ (1979, S. 61).

„Die fördernden Maßnahmen zur Entlastung von erwerbstätigen Müttern wurden zurückgenommen, Mutterschaftsurlaub und Erziehungsgeld eingeführt. Erwerbstätige Ehefrauen wurden wieder als ‘Doppelverdienerinnen’ diskriminiert. Der Null-Tarif in den Kindertagesstätten wurde beseitigt, der Ausbau derselben nicht fortgesetzt (...) Im 3. Familienbericht (1979) wurde die Familie wieder eindeutig aus der Ehe hervorgegangen definiert. Es wird zwischen ‘vollständigen’ und ‘unvollständigen’ Familien unterschieden (...) Seit der zweiten Hälfte der siebiger Jahre (besteht, M.S.) wieder die Tendenz, die Geburtenzahl durch Familienpolitik zu beeinflussen (...). Die sich hier wie im 3. Familienbericht abzeichnende konservative Wende in der Familienpolitik stellt sich als Antwort auf das Stagnieren bzw. Abnehmen der Bevölkerung der Bundesrepublik durch den Geburtenrückgang dar“ (Tornieporth 1998, S. 166/167).

Die ambivalenten Entwicklungen auf bildungs- und familienpolitischer Ebene standen im direktem Wechselverhältnis zum wirtschaftlichen Bereich: nach Euphorie und ‘fetten Jahren’ folgte auch hier ein deutlicher Abwärtstrend: Die erste (1973) und zweite (1979) Ölkrise, die die Abhängigkeit von den arabischen Staaten offensichtlich werden ließ und im ersten „autofreien Sonntag“ (1973) eine kreative, wenn auch keineswegs tatsächliche Lösung erfuhr, führte zu einer weltweiten wirtschaftlichen Krise, die in Deutschland nicht nur das Ende des Wirtschaftswunders markierte – die an Vollbeschäftigung ge-

wöhnte deutsche Bevölkerung wurde hart mit der Wirklichkeit konfrontiert, der grenzenlose Fortschrittsoptimismus verebbte, wirtschaftliche Missstände und Arbeitslosigkeit setzten ein. Der Anwerberstopp von Ausländern aus Nicht-EG-Staaten 1973 war eine erste Konsequenz auf diese Entwicklungen. Die konservative Familienpolitik der 80er Jahre war eine Antwort auf die zunehmende Arbeitslosigkeit, von der Frauen überdurchschnittlich betroffen waren. Ziel der konservativen Familienpolitik war es, Frauen wieder an den häuslichen Bereich zurück zu binden.²⁶¹

Ein weiterer Grund für den bereits erwähnten „autofreien Sonntag“ lag neben der Ölkrise auch im erstarkenden ökologischen Bewusstsein auf allen Ebenen: Atomenergie (z.B. Whyll 1972–1975, Kalkar 1976, Gorleben ab 1977), Umweltkatastrophen (nach Explosion im Chemiewerk in Italien 1976; Tankerunglück vor der bretonischen Küste 1978) und schließlich der Bericht des Club of Rome (1972) ließen die „Grenzen des Wachstums“ deutlich werden. Nachhaltigkeit wurde zu einem bedeutsamen Begriff der 70er Jahre. Das neue politische Bewusstsein verband sich mit dem ökologischen und rief die sog. „Ökobewegung“ hervor – eine der nachhaltigsten sozialen Bewegungen der 70er Jahre, die schließlich mit der Gründung der „Grünen“ 1979 eine Verortung in der Parteienlandschaft erfuhr.

In der positiven Bilanz aus heutiger Sicht haben sich Euphorie, politisches Bewusstsein und Reformwille der 70er Jahre insbesondere in den neuen sozialen Bewegungen niedergeschlagen – die Veränderung zeigte sich auf der Handlungsebene sowie ideell-kulturell in zahlreichen Milieus und Lebensstilen und prägte die 70er Jahre nachhaltig. Öko- und Frauenbewegung dürften innerhalb der zahlreichen Bewegungen wohl am nachhaltigsten gewirkt haben. Vielfach werden diese Veränderungen undifferenziert als ‘Erbe’ der ‘68er’ bezeichnet.²⁶² Ebenso wird „häufig unterstellt, sie habe auf die Formierung der sogenannten neuen sozialen Bewegungen gewirkt, überprüft wurde diese Annahme bislang aber nicht“ (Schulz 2008, S. 342). Was blieb nun von den sog. ‘68ern’? Brandts optimistischer Aufruf „Wir wollen mehr Demokratie wagen“ und der Slogan der FDP „Wir schaffen die alten Zöpfe ab“²⁶³ signalisierten eine Reformeuphorie und versprachen Mitbestimmung und Mitverantwortung der Bürger – und waren zugleich auch ein Versöhnungsangebot an die rebellierenden ‘68er’-Aktivisten. Die Ideen der ‘68er’-Aktivisten verschwanden jedoch keineswegs, sondern lebten teils über Parteizugehörigkeit einzelner, teils aber auch in sozialen Berufen und den sozialen Bewegungen der 70er Jahre fort. Der Kurs der neuen Regierung allein erklärt aber die Auflösung der Studentenbewegung keineswegs. Neben vielen anderen Gründen scheiterte sie sicherlich auch daran, so Schenk, „daß die erwartete Solidarisierung der Arbeiter ausblieb, deren reale Situation und Unzufriedenheit die Studenten, trotz ihrer vielfältigen Bemühungen in Betriebs- und Stadtteilarbeit, in Kinderläden und Schulen, falsch eingeschätzt hatten. (...) Aus der zerfallenen Studentenbewegung entwickelten

²⁶¹ Vgl. zur Frauenarbeitslosigkeit: Däubler-Gmelin 1977

²⁶² Bezogen auf ‘68er Bewegung’ und Frauenbewegung konstatiert Schulz für den deutschen Raum einen Zusammenhang, wenn auch der mit der 68er Bewegung häufig verbundene Ursprungsgedanke zu undifferenziert sei. Selbst die Handelnden der Frauenbewegung, beispielsweise Helke Sander und Alice Schwarzer, seien sich hierin nicht einig (vg. Schulz 2008, S. 360).

²⁶³ Vgl. den interessanten, weil das gesellschafts-politische Stimmungsbild gut zum Ausdruck bringenden Artikel im SPIEGEL 1969 „Machtwechsel in Bonn“ (Aust/Preuß 2005, S. 392ff.)

sich verschiedene neue Strömungen: zahlreiche linke Gruppierungen mit unterschiedlicher Ausrichtung (Marxisten-Leninisten, Trotzlisten, Maoisten, Spontis u.a.). In Abgrenzung von der neuen Linken entstanden die Frauenbewegung und andere alternative Bewegungen (...) Die Neue Frauenbewegung hat mit diesen alternativen Bewegungen viele Werte und Zielsetzungen, aber auch Organisations- und Aktionsformen gemeinsam (...) die Kritik an einem technisch orientierten Fortschrittsglauben (...) auch die Kritik an einer Wissenschaft, die sich zum Erfüllungsgehilfen dieses Fortschrittsdenkens degradieren ließ? (...) gemeinsam beklagt wird der Verlust an Ursprünglichkeit, Einfachheit an Gefühl, Solidarität und Vertrauen, an überschaubaren Lebens- und Arbeitszusammenhängen, in denen Sinn und Erfolg der eigenen Arbeit unmittelbar erfahren werden kann“ (Schenk 1980, S. 178/179).

Parallel zur Ausbildung dieser Bewegungen verlief in den 70er Jahren und auch 80er Jahren ein tiefgreifender Wertewandel – Bewegungen und Wertewandel bedingten sich nicht zuletzt wechselseitig. Görtemaker (2003) fasst diesen Wertewandel folgendermaßen zusammen: Persönliche Freiheit und Selbstentfaltung stiegen in der Werthierarchie über Pflichterfüllung und Leistungsbereitschaft; traditionelle Orientierungen und Risikobereitschaft gingen zurück, Umweltbewusstsein und ein anti-technisches gesellschaftliches Klima breiteten sich aus, traditionelle Geschlechterverhältnisse und Rollenverteilungen wurden allmählich aufgeweicht und repressive, rein an bürgerlichen Sekundärtugenden einseitig orientierte Erziehung und Wertevermittlung wurde zugunsten einer stärkeren Selbständigkeitserziehung aufgegeben.²⁶⁴ Gleichzeitig konstatiert Görtemaker (2003) aber auch, dass vielleicht „sogar die Mehrheit der Bevölkerung an traditionellen Werten orientiert“ blieb. „Das galt besonders für die älteren Generationen, aber auch für viele Jugendliche. Dennoch trug die Tendenz zu postmateriellen Werten maßgeblich zur Ausprägung einer Alternativkultur bei, die sich in zahlreichen neuen sozialen Bewegungen unterschiedlich artikuliert“ (ebd., S. 273).

Dieser sich auch auf pädagogische Fragen auswirkende gesellschaftliche Wertewandel bei gleichzeitigem Weiterbestehen traditioneller Wertvorstellungen zeigte sich auch in der Ratgeberliteratur. Neben anti-repressiven, permissiven Ratgebern, die, so Höffer-Mehlmer (2003), für eine neuartige, anti-traditionelle Erziehung plädierten, finden sich auch Ratgeber, „die derartige Ansätze grundsätzlich ablehnen und vor den sich ihrer Ansicht nach daraus ergebenden weitreichenden Risiken für Kinder und Gesellschaft warnen oder die diese Ansätze für übertrieben halten und für ein gewisses Maß an Autorität plädieren. Unter den Erstgenannten erlangt die Psychotherapeutin Christa Meves ab Beginn der siebziger Jahre, als sie ‘Mut zu Erziehen’ fordert, die größte Bekanntheit“ (Höffer-Mehlmer 2003, S. 242/243).

Die Wurzeln des Ratgeberstrangs, die für eine anti-repressive Erziehung plädierten, gehen auf die Endsechziger und die Diskussion um ‘antiautoritäre Erziehung’ zurück, die sich laut Uhle (2004) verstärkt mit der Ausstrahlung von Botts Films „Erziehung zum Ungehorsam“ ab 1970 entwickelte (vgl. ebd., 2004, S. 50). Für Uhle ist für die 1970er

²⁶⁴ Auch Tornieporth (1998) referiert eine Studie von 1979, in der Mütter nach ihren Erziehungszielen befragt wurden und eine abnehmende Bedeutung von Gehorsam, Ordnung und Reinlichkeit zugunsten von Kritikfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Zuverlässigkeit und Selbstvertrauen zu verzeichnen war (dies., S. 176).

Jahre das Zusammenlaufen von „allgemeiner Bildungsdiskussion“ und „antiautoritärer Erziehungsbewegungsdiskussion“ bezeichnend – erstere ausgelöst durch den „Strukturplan für das Bildungswesen“ 1970, letztere durch Botts Film.²⁶⁵ „Die Diskussionen um wissenschaftsorientierte Bildung und antiautoritäre Erziehung bis hin zu Antipädagogik vermischten sich in den verschiedenen Bewegungen von unten zu einem Amalgam von Überzeugungen bzw. ‘pädagogischem Wissen’ der in Erziehung und Bildung Involvierten, das sich vor allem durch Heterogenität und Vielfalt, wenig durch Gemeinsamkeit auszeichnete. Die Pädagogik von Anfang der siebziger Jahre einte vor allem der Gedanke der Kritik an Bestehendem, nicht eine gemeinsame positive Vision oder Utopie“, urteilt Uhle (2004, S. 60).

Lediglich das Infragestellen des bisherigen gesellschaftlich-bürgerlichen Selbstverständnisses könne, so Uhle zugespitzt, als grundlegendes Gemeinsames angesehen werden. Eine gewisse Einheitlichkeit zeige sich diesbezüglich nämlich in den Diskussionen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ (1978).

Im so genannten „Bonner Forum“ gruppierten sich am 9./10. Januar 1978 in Bonn-Bad Godesberg unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten Walter Scheel renommierte Philosophen (Spaemann, Lübbe), Politologen (Schwan, Maier, Sontheimer, Lobkowicz), Soziologen (Tenbruck), Historiker (Mann, Nipperdey²⁶⁶), aber auch Pädagogen (von Hentig) sowie die Bestsellerautorin populärwissenschaftlicher Literatur der 70er Jahre, Christa Meves u.a. mehr. Geladen waren ca. 300 Gäste; die Tage standen unter dem Motto „Mut zur Erziehung“. ²⁶⁷ Weniger die Hauptreden (gehalten von Nikolaus Lobkowicz, Robert Spaemann, Kurt Aurin, Friedrich H. Tenbruck, Hermann Lübbe, Alexander Schwan) und Diskussionsreden wurden bekannt und öffentlich diskutiert, sondern die im Anschluss an die Tagung von Spaemann, Hans Bausch, Golo Mann, Wilhelm Hahn und Nikolaus Lobkowicz herausgegebenen Thesen²⁶⁸ des „Bonner Forums“. Sie kritisierten – lediglich Hartmut v. Hentig als „Renomiergegner“ (Brüggen 1978, S. 27) vertrat eine konträre Position – in Vorträgen und Diskussionsbeiträgen die Fehlentwicklungen, die eine „emanzipatorische“ bzw. „kritische“ Erziehung und Erziehungswissenschaft wie auch die eingeläutete Bildungspolitik verursacht hätten. Der Hauptinitiator des Forums und Kultusminister von Baden-Württemberg, Wilhelm Hahn, erklärte: „die Unsicherheit bei allen, die zur Erziehung berufen sind, (war nie, M.S.) größer (...) als heute“ (Hahn 1978, S. 6). Mit „Mut zur Erziehung“ sollte dieser Unsicherheit begegnet werden. Dafür habe zunächst „die Erziehungswissenschaft sich von dem Wahn (zu, M.S.) lösen, sie sei für den Zustand der Welt verantwortlich“ (Tenbruck 1978, S. 63). Neben der Kritik an einer sich selbst überschätzenden „emanzipatorischen“ Erziehungswissenschaft, die glaube mittels Erziehung Gesellschaft verändern zu können, wird v.a. auch der Wertewandel bzw. Werteverlust vehement kritisiert. „Ein Kind, dem bloß emanzipative Erziehungsziele argumentativ vorgegeben werden, wird um jene Daseinsmöglichkeiten gebracht, durch die es sich selbst emanzipieren und mit sich selbst fertig werden könnte“ (Tenbruck 1978, S. 67). Alle Vorträge und nahezu alle Diskussionbeiträge schließen

²⁶⁵ Zu den Diskursen im Einzelnen Vgl. Uhle 2004, S. 49ff.

²⁶⁶ Nipperdey wurde bereits im Kontext der Hesischen Rahmenrichtlinien erwähnt.

²⁶⁷ Im Detail vgl. Mut zur Erziehung 1978, S. 163–165

²⁶⁸ Vgl. Mut zur Erziehung 1978, S. 163–165

sich, wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, der zentralen Botschaft des Forums an und weisen in eine extrem restaurative Richtung.

Der „Vorbereitende Kreis“ des Forums (Spaemann, Bausch, Mann, Hahn, Lobkowicz, und vor allem Lübke) fasste seine durchaus politischen Ziele in neun Thesen zusammen, die von Teilnehmern des 6. Kongresses der DGfE 1978 in Tübingen²⁶⁹ als „konservative Wende“²⁷⁰ bezeichnet wurden. Teilnehmer des Kongresses (u.a. Klafki, Mollenhauer, Blankertz, v. Hentig) erklärten zu den Thesen des „Bonner Forums“: „Dies ist kein Stil des Abwägens und Argumentierens, sondern ein dogmatisches Behaupten von wahr und falsch. Als Wahrheit wird ausgegeben, was die Autoren dieser Thesen politisch erreichen wollen, als Irrtum, was sie Andersdenkenden unterstellen. Die in den Thesen attackierten Begriffe von Glück, Mündigkeit und Gleichheit gehören seit der Aufklärung zu den zentralen Leitbegriffen unserer Gesellschaft und Erziehung. In den Thesen werden diese Begriffe ganz einseitig gefasst, aus ihren ursprünglichen Zusammenhängen herausgerissen und damit politisch und moralisch diskreditiert“ (Tübinger Erklärung 1978, S. 234).²⁷¹ Miller-Kipp spricht, die gesellschaftliche Brisanz und Öffentlichkeitswirksamkeit der Thesen betonend, von dem Versuch einer „Tendenzwende“ in der Bildungspolitik. „Dieser Versuch ist grundsätzlich ein Angriff auf alle, die nicht in der Gesinnung sind und läuft auf die Aufhebung des Pluralismus von Wertsystemen in unserer Gesellschaft hinaus“ (Miller-Kipp 1981, S. 119).

Zum Verständnis der Kontroverse seien einige Punkte aus den Thesen des „Forums“ zusammengefasst: Das schulische Ermutigen zum Glück des Einzelnen neurotisiere die Kinder (2. These). Die Auffassung, dass Fleiß, Ordnung und Disziplin überflüssig seien, weil politisch missbrauchbar, wird als falsch angeprangert. „In Wahrheit sind diese Tugenden unter allen politischen Umständen nötig. Denn ihre Nötigkeit ist nicht system-spezifisch, sondern human begründet“ (Vorbereitender Kreis 1978, S. 163) (These 3). „Kritischer Widerstand“ sei nicht durch kritisches Hinterfragen in schulischen Zusammenhängen lernbar, sondern nur bei jenen gegeben, die „sich durch (...) (ihre, M.S.) Erziehung mit Vorgegebenheiten in Übereinstimmung befinde(n)“ (ebd., S. 164) (These 4). Herstellung von Chancengleichheit befördere nicht gleiche Wahrnehmung von Bildungschancen und verstärke letztlich noch die Ungleichheit (These 6), die „Verwissenschaftlichung des Unterrichts“ sei für die Bildung einer wissenschaftlichen Zivilisation kontraproduktiv (These 8). Versuche der Initiierung gesellschaftlicher Reformen über Schulreformen führten zur Isolierung der Schüler (These 7)²⁷². Die Kritiker des Forums verstanden die Thesen als ideologischen und wenig wissenschaftlich fundierten Angriff, ungerechtfertigte Behauptungen, Verzerrungen, Verdrehungen und Polemik rückwärts-gewandter Kreise gegen Reformen und liberalere Erziehungsauffassungen.²⁷³ Zugespitzt in der Kritik bemerken Beutler/Horster (1996): „Nur die übermäßige Beachtung durch

²⁶⁹ Tübinger Erklärung 1978, S. 240

²⁷⁰ Vgl. U. Herrmanns kritische Bilanz: ders. 1978, S. 233

²⁷¹ Zur Position der Tübinger Erklärung im Detail Vgl. ebd., S. 234–240

²⁷² zur Auseinandersetzung mit diesen Thesen vgl. Abeltdt 2001, S. 109–122

²⁷³ zur Kritik: Herrmann 1978; Tübinger Erklärung 1978; Benner u.a. 1978; Brumlik 1978; Klafki 1980; Miller-Kipp 1981; für eine Gegenüberstellung der „Bonner Thesen“ und der „Tübinger Erklärung“ vgl. Weiler 1987, S. 168–182;

die Erziehungswissenschaft setzte die Thesen des Forums 'Mut zur Erziehung' überhaupt in den Rang einer wissenschaftlich relevanten Position" (ebd., S. 15).²⁷⁴

Im Kern wandte sich das „Bonner Forum“ gegen Reform und Veränderung und negierte so die Notwendigkeit gesellschaftlichen Wandels, auf den wiederum Erziehung und Erziehungswissenschaft reagieren müssen. So zeigt sich m.E. die Absurdität der Thesen am Deutlichsten an der Behauptung, Tugenden und Werte seien auf einen Konsens hin zu führen, da sie nicht an gesellschaftliche Veränderungsprozesse gebunden, sondern anthropologisch begründet seien und demnach dauerhaft Geltung besäßen. Treffend zusammengefasst: „Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit und Disziplin sowie die behandelten Topoi der Ethik: das 'Tun des Rechten' und das individuelle (und allgemeine) Glück, sind, anders als die Autoren meinen, Gegenstand andauernder gesellschaftlicher und politischer Auseinandersetzungen und Kontroversen“ (Abeltdt 2001, S. 112). Mit stärkerer Ausrichtung auf die bildungs- und schulreformerische Kritik der Thesen gerichtet formuliert Benner: „'Mut zur Erziehung' bleibt angewiesen auf 'Mut zur Gesellschafts- und Schulreform'. Wer dagegen dafür eintritt, daß die Reformbewegung der letzten Jahre abgebrochen wird, bevor sie das erforderliche pädagogische Niveau gewinnt, der kann Lehrer und Eltern allenfalls irreführen, nicht aber zur Erziehung ermutigen“ (Benner 1978, S. 25).

In der kritischen Bilanzierung der Vorträge des Forums durch Herrmann findet sich der scharfsinnige Befund, man könne „nicht die bürgerliche Gesellschaftsordnung (verstanden im Sinne der Kritik am Spätabolutismus oder heute – positiv – als Verfassungsstaat, der an den Menschenrechten und den Prinzipien der Demokratie orientiert ist) bejahen und zugleich die dieses System mithervorbringende „bürgerliche“ Pädagogik abqualifizieren, wenn sie – gemäß ihrem geschichtlichen Auftrag und Selbstverständnis – von ihrem Beruf zur Gesellschaftskritik öffentlichen Gebrauch macht“ (Herrmann 1978, S. 223). Herrmann wirft dem Bonner Forum vor, durch öffentliche Stellungnahmen verantwortungslos gesellschaftliche Ideologien zu erzeugen, und damit anti-aufklärerisch zu sein und mangelndes Verantwortungsbewusstsein durch Proklamation dieser Ideologien gegenüber der Öffentlichkeit zu zeigen (ebd., S. 223).

M.E. ließe sich in Anlehnung an Herrmann über diesen hinausgehend behaupten – oder zumindest wäre folgende Behauptung zu überprüfen, denn wissenschaftliche Arbeiten zu dieser Kontroverse, ihrem Einfluss und ihren Folgen gibt es ja bislang nicht –: Ohne Zweifel hatten antiautoritäre Vorstellungen über ihre Vermittlung durch Erzieher, Lehrer und Kinderläden (sicherlich auch die Praxis von Kommunenleben in den 70er Jahren!) Breitenwirksamkeit. Dies soll hier keineswegs angezweifelt werden – also keineswegs d'accord mit Hentigs (1996) unbelegter Behauptung, die Studentenbewegung hätte mit

²⁷⁴ Miller-Kipp (1981) zufolge war die im Anschluss an die schriftliche erfolgte persönliche Auseinandersetzung, (auf der einen Seite u.a. Lübke, Hahn, Tenbruck, auf der anderen Seite Benner, Flitner, Mollenhauer, Thiersch als Präsident der DGfE seit 1978) keineswegs „offen“ und demnach auch nicht ergebnisreich (vgl. dies., S. 117; S. 129). Durch die nur vordergründig pädagogischen, tatsächlich aber politischen und damit ebenso gesellschaftsverändernden Absichten ließen sich die Verfasser der Thesen auf den von Seiten der Wissenschaft geforderten Diskurs nur dort ein, „wo sie in großer Öffentlichkeit angegriffen wurden“ (ebd., S. 117), so bspw. in der „Fernseh-Diskussion zwischen Klafki, v. Hentig und Lobkowitz (ZDF, 28.1.1980)“ (ebd., S. 129).

Ihren Ideen und antiautoritären Konzepten als kleine Großstadtbewegung auf die breite Masse nicht übergreifen können. Behauptet wird vielmehr Folgendes: Nicht „antiautoritäre“ oder „emanzipatorische“ Erziehung, Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik haben Unsicherheit über Erziehungsfragen in der Bevölkerung ausgelöst – zumindest nicht für sich allein – sondern erst die Kontroverse um extreme Gegensätze, die Nicht-Vermittlung von sich ausschließenden Positionen und die Behauptung, dass nur eine der Richtungen („antiautoritär“ vs. „Bonner Forum“) die richtige sein könne, hat Verunsicherung hinterlassen. Ob es sich dabei nur um in der Diskussion erzeugte angebliche Verunsicherung oder real existierende Verunsicherung handelte, bleibt eine zu prüfende Frage.

Zurück zu meiner These: Vielleicht wäre Unsicherheit nicht aufgetreten bzw. zumindest kleiner gehalten worden, wenn man nach der Phase der Abkehr von und Diskussion um traditionelle Erziehungsvorstellungen Traditionelles wie Progressives in ihren jeweiligen positiven Komponenten zusammengeführt hätte und Veränderungen im Mittelweg dieser Extreme diskutiert hätte. So schreibt Herrmann mit Rekurs auf Schleiermachers „Pädagogische Vorlesungen“ von 1826 treffend: „‘Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch’ zwischem bloßen Bewahren und blindem Zerstören“ (Herrmann 1978, S. 222/223). Angesichts der Tatsache, dass es sich bei den Diskussionen im Forum um renommierte Personen des öffentlichen Lebens mit nicht unerheblichem Einfluss – zum Beispiel: Meves Ratgeber waren und sind immens auflagenstark, Nipperdey war Bildungspolitiker und u.a. auch aktiv im Diskurs um die Hessischen Rahmenrichtlinien beteiligt, Hahn hatte als Kultusminister von Baden-Württemberg den Lehrern dieses Bundeslandes in einer Pressemitteilung seines Hauses diese Thesen „als ‘bildungspolitische Prinzipien’ empfohlen, die ‘das wahre Wesen der Erziehung neu’ formulieren“ (Vorwort in Benner u.a. 1978, S. V)²⁷⁵ – handelte, die diese rückwärtsgewandten Auffassungen subtil wie direkt öffentlich wirksam werden lassen konnten, ist m.E. ein etwaiger Einfluss der Ansichten des Forums im Allgemeinen wie im Hinblick auf die von mir aufgestellte Verunsicherungsthese im Speziellen nicht zu unterschätzen. Zumindest wäre es an der Zeit, den Einfluss dieser Kontroverse auf gesellschaftliche Bereiche, v.a. auf Familien und Bildungspolitik wie Schulbücher, Erziehungsratgeber udgl. zu untersuchen.²⁷⁶

²⁷⁵ Die ideologische Brisanz dieser Pressemitteilung wird noch deutlicher, wenn man um die Art der Ankündigung der Thesen weiß. Denn mit diesen Thesen wurde: „entmythologisiert, ungeprüft Verkündetes korrigiert, das wahre Wesen und die wahren Ursachen wurden entdeckt und formuliert, Pseudowissenschaftlichkeit wurde entlarvt, Unbehagen mit wissenschaftlicher Klarheit analysiert, der Weg in die Zukunft freigelegt“ (Herrmann 1978, S. 224).

²⁷⁶ Neben Hahn und Nipperdeys Einfluß sollte jener, wenn auch sicherlich ebenso diskursionswürdige, Einwand Miller-Kipps (1981) ebenso kritisch beachtet werden, dass die Verfasser der Thesen als „Zuarbeiter einer politischen Initiative“ (dies., S. 118) mit Vehemenz gesellschaftspolitische Veränderungen in Gang setzen wollten in Richtung konservativem Wertemonismus bzw. -konsens mittels ideologischer und polemischer, aber auch öffentlichkeitswirksamer Strategien. Ihr Streben nach öffentlicher Wahrnehmung zeigt sich bspw. nicht nur in öffentlichen Auftritten wie dem ARD-Auftritt 1980, sondern auch in weitergehenden Tagungen, wie der Münchner Tagung „Aufklärung heute – Bedingungen unserer Freiheit“ 1980, schulischer Propaganda, wie sie bsw. durch den badenwürttembergischen Kultusminister Hahn stattfand oder

Diese Kontroverse zwischen rückwärtsgewandter Orientierung und liberalem, noch deutlich 'antiautoritär' gefärbtem Fortschrittsdenken, spitzte sich sicherlich auch durch die sogenannte Antipädagogik zu, die Mitte der 70er Jahre mit Erscheinen des Buches von Ekkehard von Braunmühl (1975) ihre Anfänge nahm, und schließlich v.a. mit Hubertus v. Schoenebeck (1980; 1982)²⁷⁷ und dem Förderkreis „Freundschaft mit Kindern“ (gegründet 1978) Anfang der 80er Jahre ihren 'Durchbruch' erlebte. Die US-amerikanische Kinderrechtsbewegung, die Anfang der 70er Jahre nach Deutschland überschwappte, und die internationale, interdisziplinäre Kritik an Erziehung sowie am Kindheitsbegriff (z.B. Ariès 1975; de Mause 1977; Rutschky 1977) erhielt dann Anfang der 80er Jahre mit der größten deutschen Kinderrechtsbewegung ein Pendant. In der Präambel des „Deutschen Kindermanifests“²⁷⁸ liest man: „Kinder, Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Jeder Mensch verfügt von Geburt an über die Fähigkeit der Selbstbestimmung. Das Selbstbestimmungsrecht des jungen Menschen anzuerkennen und junge Menschen in der Ausübung dieses Rechtes zu unterstützen ist historische Verantwortung und Verpflichtung erwachsener Menschen. Jeder junge Mensch muss ungeachtet seines Alters die Möglichkeit erhalten, von den Rechten, Privilegien und Verantwortlichkeiten erwachsener Menschen uneingeschränkt Gebrauch machen zu können“ (v. Schoenebeck 1981, S. 13). Diese rechtliche Gleichstellung bezieht sich auf die kindliche freie (!) Wahl in sexuellen, rechtlichen, politischen Fragen. Das grundlegende Ziel der Antipädagogik, nämlich die Abschaffung der Erziehung, wird mit der Gleichberechtigung zwischen Erwachsenen und Kindern begründet; Erziehung wird als Machtausübung, Unterdrückung und Zwang abgelehnt. Das Eltern-Kind-Verhältnis wird damit völlig neu konzipiert.

Bilanzierend – und charakteristisch für die Entwicklung der Ratgeberliteratur seit den Endsechzigern – fasst Höffer-Mehlmer diese Entwicklung mit den Schlagworten Liberalisierung der darin vorfindbaren Erziehungsvorstellungen, Expansion des Marktes sowie einer damit einhergehenden Differenzierung und Pluralisierung zusammen (vgl. ebd. 2003, S. 244ff.).

„Liest man vergleichend in Schulbüchern der 50er und der 70er Jahre, hat man häufig nicht den Eindruck, dass es sich um Schulbücher ein und desselben Landes handelt. Der Mentalitätswandel ist gravierend. Schulbuchanalysen lassen diesen sehr plastisch werden“ (Matthes 2006, S. 128). Der beschriebene tiefgreifende Wandel, den Matthes für Schulbücher beschreibt, bezieht sich zum einen auf die zunehmende Enttabuisierung von Konflikten in Familie, die im Gegensatz zu Schulbüchern der Nachkriegszeit als normaler Bestandteil sozialen Zusammenlebens angesehen werden sowie auf die ideologische Aufdeckung der „Ahistorizität der bürgerlichen Kernfamilie (...); der soziale Charakter der Familie wird unterstrichen. Damit werden auch die überkommenen Rollenzuschrei-

auch Tagungen der Akademien für politische Bildung und jeweiligen Landeszentralen (vgl. zu letzterem auch Miller-Kipp 1981, S. 124).

²⁷⁷ V. Schoenebecks alltagsphilosophische Übersetzungen (1982; 1985; 1992) hatten ihren Ausgangspunkt in v. Schoenebecks Dissertation, die als empirische Studie Wirkung und Realität antipädagogischen Verhaltens untersuchte (vgl. ders., 1980). Diese Übersetzung der 'eher' theoretischen Konzeption von Braunmühls trug sicherlich zur Popularisierung und Popularität der Antipädagogik bei.

²⁷⁸ 1980 rief v. Schoenebeck in Münster das „Deutsche Kinderfest“ aus (vgl. v. Schoenebeck 1981).

bungen radikal in Frage gestellt. Die bürgerliche Kernfamilie wird als eine Familienform dargestellt, die vor allem den Frauen gravierende Nachteile gebracht hat“ (Matthes 2006, S. 128).

Ausgelöst wurde dieses Infragestellen der bürgerlichen Familienform und deren Einfluss für die Ausbildung von Geschlechtsrollen und sich daraus ergebender Ungleichheiten sicherlich von der Frauenbewegung. Glaser (2004) fasst die sozialen Bewegungen inhaltlich mit den Schwerpunkten „Ökologie, Frauen, Frieden“ zusammen. Während die Ökologie-Bewegung in der Verbreitung, Bewusstmachung und Aufklärung der Öffentlichkeit über die v.a. durch den „Club of Rome“ bewusst gemachte Umweltzerstörung ihren Motor hatte, reagierte die Friedensbewegung (v.a. in den 80er Jahren dann) „auf die Verschärfung der internationalen Probleme und die Unfähigkeit der Politiker, den Rüstungswettlauf zwischen Ost und West zu stoppen“ (Glaser 2004, S. 272/273) und die Frauenbewegung hatte auf Emanzipationsbestrebungen, die sich gesellschaftspolitisch auf die Gleichberechtigung in Politik, Familie und Arbeit, individuell auf Enttabuisierung weiblicher Sexualität sowie vom Patriarchat befreiter weiblicher Selbstbestimmung und Identitätssuche bezog, ihren FokuS. Insbesondere auf die bereits geschilderten Veränderungen in Familie und Beruf sowie auf das gesellschaftliche Normgefüge hatte sie erheblichen Einfluß. Schenk²⁷⁹ gliedert die Frauenbewegung in drei Phasen mit Beginn 1971, wobei der Begriff „Beginn“ nicht verdecken soll²⁸⁰, dass sich bereits 1968/69 innerhalb des SDS Frauen gruppierten, die zum einen den Widerspruch kritisierten, dass die Männer im SDS Emanzipation im gesellschaftlichen Bereich einforderten, jedoch gleichzeitig patriarchalische Verhaltensweisen gegenüber ihren Frauen im familiären, privaten Bereich beibehielten. Physisch wie psychisch „schlagkräftig“ (man erinnere sich an den Tomatenwurf auf der Delegiertenkonferenz des SDS; oder Kampfpapieren wie „Befreit die sozialistischen Eminenzen von ihren bürgerlichen Schwänzen!“) mobilisierten sich Frauen im „Aktionsrat zur Befreiung der Frau“. Zum anderen sahen sie weibliche Emanzipationsbestrebungen aufgrund der weiblichen Doppelrolle als unmöglich an und setzten sich schließlich für alternative Möglichkeiten der Kinderbetreuung in Familien ein: der Gedanke der Kinderläden entstand allmählich. Während die Kinderläden die Wende zu den 70er Jahren teils ‘überstanden’, nahmen derlei Aktionen mit dem Zerfall des SDS ab. „Erst die Kontakte mit Fraueninitiativen gegen den § 218, die nicht aus der linken Studentenszene kommen, und die allmählich beginnende Auseinandersetzung mit amerikanischer Feminismus-Literatur geben den ‘Frauenproblemen’ langsam eine Existenzberechtigung neben der für wichtiger gehaltenen ‘eentlichen’ politischen Arbeit“ (Schenk 1980, S. 86). Die Frauenbewegung der 70er Jahre, ausgelöst durch Alice Schwarzers Selbstbeziehungskampagne nach Pariser Vorbild im Stern 1971, hatte ihren Motor in Protestaktionen gegen den §218. Diese erste Phase (ca. 1971 –1974/75) bezeichnet Schenk als „Entstehungsphase“.

Die zweite Phase lässt sich mit den Schlagwörtern Aktivismus, Frauenselbsterfahrungsgruppen und Medienwirksamkeit beschreiben. So entstanden mit der Zeit auch Frauenkneipen, -cafes, -theater, -häuser, -buchläden und auch -verlage. Diese wie auch zahlrei-

²⁷⁹ Vgl. für folgende Ausführungen Schenk 1980, S. 84ff.

²⁸⁰ Zur Geschichte der Frauenbewegung seit 1900 vgl. Schenk 1980; ebenso zur Frauenbewegung: Nave-Herz 1989; Strobel 2004

che Frauenbücher und Zeitschriften halfen auf der Makroebene öffentlichkeitswirksam zu werden, aber auch auf der Mikroebene einzelne Frauen aufzuklären. Zudem spielten auch Selbsterfahrungsgruppen in dieser Phase eine große Rolle.

Bei allen positiven Entwicklungen hatte diese Phase auch einen – wie für die 70er Jahre insgesamt charakteristisch – drastischen Gegenpol: Der Auftakt dieser zweiten Phase bildet das Scheitern der ‘Aktion 218’. So schreibt Schenk angesichts dieser Janusgesichtigkeit: „Das ‘Jahr der Frau’ 1975 wird für die Frauenbewegung in doppelter Hinsicht bedeutsam“ (ders. 1980, S. 88). Neu entstandene Frauenverlage, Zeitschriften und Bücher²⁸¹ stellten nicht nur eine Plattform dar, um weibliche Emanzipationsbestrebungen öffentlich zu machen, indem Kritik, Forderungen, v.a aber auch weibliche Selbstempfindungen ungezwungen verbalisiert und kommuniziert werden konnten. Ein Bestseller der Frauenliteratur stellt Verena Stefans „Häutungen“ (1975) dar; das Buch verschaffte tiefe Einblicke in weibliche Gefühls- und Wahrnehmungswelten. So bringt Verena Stefan in einem Interview in der Zeitschrift *alternative* 1976 ihr Anliegen auf den Punkt: „Das Autobiographische in Häutungen ist eine Darstellungsform. Es war nicht meine Absicht, persönliche Erlebnisse mitzuteilen, wohl aber den Bereich der Sexualität neu zu untersuchen (...) In Häutungen steht nur ein Bruchteil meiner Geschichte“ (ebd., S. 121f.).

Deutlich objektiver und mit stärkerem gesellschaftspolitischem Impetus liest sich Alice Schwarzers (1975) Abrechnung mit patriarchalischer Unterdrückung, die aus dem „kleinen Unterschied“ resultiert. Analytisch brillant und für diese Zeit ungewöhnlich provokant bringt sie mit zahlreichen Selbstzeugnissen von Frauen nicht nur die Entfremdung, Unterdrückung und Vermännlichung weiblicher Sexualität zur Sprache, sondern erklärt die weibliche Ausbeutung im Namen der Liebe nicht mehr länger als (man erinnere an den Spruch der ersten Frauenbewegung) „privat, sondern politisch“ (Schwarzer 1975, S. 206). Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Mann und Frau, so Schwarzer, die besonders in der Sexualität Ausdruck fänden, etablierten und stärkten diese Machtbeziehungen – zunächst privat, in der Folge dann aber auf gesellschaftlicher Ebene in Beruf, Politik udgl. Insbesondere die überregionalen Zeitschriften „*Courage*“ (1976 erstmals in Berlin erschienen) und „*Emma*“ (1977 von Alice Schwarzer gegründet) dienten als Sprachrohr für den Kampf zur Gleichstellung und Feminisierung des gesellschaftlichen Wert- und Normsystems; sie brachten auch bislang tabuisierte Themen wie lesbische Beziehungen, Vergewaltigung in der Ehe oder Auswirkungen weiblicher Rollenzwänge zur Sprache.²⁸²

Die dritte Phase der Frauenbewegung ist laut Schenk „von der zweiten nicht eindeutig abzugrenzen, zumal die Entwicklung in den verschiedenen Städten mit unterschiedlicher Geschwindigkeit erfolgt. Es ist die Phase feministischer Projekte, die sich seit 1977, zum Teil schon eher, aus den Selbsterfahrungs- und Gesprächsgruppen heraus entwickeln. Diese Frauenprojekte, alternative Unternehmungen vor allem im Gesundheits- und sozialpolitischen, im wissenschaftlichen und im Kulturbereich, bilden den Ansatz zu einer feministischen Gegenkultur“ (Schenk 1980, S. 84). Die wohl nachhaltigste öffentliche

²⁸¹ Vgl. z.B. auch die interessante Analyse und Deskription literarischer Texte und Bücher dieser Zeit aus der Außenperspektive verfasst: Czarniecka 1988

²⁸² Vgl. auch SPIEGEL-Titel von 1978, H. 27: „Die Frauen schlagen zurück. Prügel in der Ehe“ (vgl. Aust/Preuß Bd. III, 2005, S. 280)

Wirkung dürfte das Erscheinen der Zeitschrift „Emma“ 1977 gehabt haben. Die Frauenbewegung wirkte sich schließlich in allen gesellschaftlichen Bereichen aus; Spezialisierung, Professionalisierung und Themenzentrierung zeigten sich wie auch langsame Veränderung in den Geschlechterbeziehungen und im Familienleben.²⁸³ Im wissenschaftlichen Bereich etablierten sich „Sommeruniversitäten“, (internationale) Frauenkongresse zu feministischen Fragestellungen, feministische Forschungsprojekte und Frauenarchive; feministische Theoriekonzepte setzten sich in der pädagogischen Disziplin durch und es etablierten sich die Sektionen für Frauenforschung in wissenschaftlichen Gesellschaften. Seit 1975 entwickelten sich durch US-amerikanische Vorreiterarbeit die sog. Gender Studies. Mitte der 80er Jahre entwickelte sich im deutschsprachigen Raum die Geschlechterforschung als eigenständige Disziplin. Eine feministische Pädagogik, gezielte Frauenforschung sowie Gender-Mainstreaming-Projekte²⁸⁴ waren eine Folge.

Die deutsche Frauenbewegung der 70er Jahre sowie ihre Aktivitäten und Errungenschaften sind im Rahmen dieser Arbeit nicht annähernd adäquat darzustellen – einige Tendenzen und der Verweis auf weiterführende Literatur müssen an dieser Stelle ausreichen. Dennoch sei abschließend Ricarda Strobels Schlusssatz aufgegriffen, die unter Verweis auf Loriot gewitzt wie treffend postuliert: „Die Frau als solche ist aus unserer Gesellschaft kaum mehr wegzudenken“ (Strobel 2004, S. 271).

4.2. Explikation der Ratgeberauswahl

In Anlehnung an 1975, das als „Jahr der Frau“ bezeichnet wurde, lassen sich die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts auch als Jahrzehnt der Frauenbewegung bezeichnen – ohne andere gesellschaftliche Entwicklungen in ihrer Bedeutung schmälern zu wollen. Wenn man aber in diesem Jahrzehnt den Schwerpunkt auf die Bedeutsamkeit der Frauenbewegung legen möchte, so ist es nahe liegend, Ratgeber auszuwählen, die von Frauen verfasst wurden und die sich explizit zur Frauenbewegung positionieren.

Da die Frauenbewegung sowie ihre Ziele nicht von der gesamten auch weiblichen Bevölkerung begrüßt und mitgetragen wurden, sich vielmehr auch traditionelle bis hin zu rückwärtsgewandten Werten und Positionen in den 70er Jahren finden lassen, werden für ein angemessenes Widerspiegeln dieses Jahrzehntes Ratgeber ausgewählt, deren Autorinnen konträre Positionen vertreten.

Eine spannende Frage ist, welche Vorstellungen von Theorie und Praxis Ratgeber mit rückwärtsgewandten Positionen vermitteln? Ob sie nämlich – so meine These in Rück Erinnerung an die Haarer-Analyse – überwiegend mit Theorien 1. Grades operieren, um überholte Ansichten ideologisch zu rechtfertigen, und wissenschaftliche Theorien fast nahezu ausgeklammert bleiben?

Der erste Ratgeber ist aus diesem Grund der Erziehungsratgeber „Mut zum Erziehen“ von Christa Meves aus dem Jahr 1970. Christa Meves ist, wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, nicht nur ein Musterbeispiel für restaurative Wertvorstellungen und Auffassungen über Geschlechterrollen in den 70er Jahren, sondern ist zudem die erfolg-

²⁸³ Ausführlich zur Frauenbewegung in Deutschland vgl. Schenk 1980

²⁸⁴ Vgl. Nave-Herz 1989, S. 83ff.; vgl. z.B. Macha/Handschuh-Heiß 2004; zur Frauen- und Genderforschung vgl. auch Macha/Hildebrandt 1997; Macha 1999

reichste Ratgeberautorin der ersten Hälfte der 70er Jahre. Meves ist als praktizierende Psychologin tätig, sie ist Mutter zweier Kinder – es bleibt abzuwarten, womit sie Ihre Professionalität sowie ihre Aussagen insgesamt legitimiert.

Im Gegensatz dazu ist Elisabeth Dessai, die Verfasserin des zweiten Ratgebers, zwar akademisch ausgebildet, aber als promovierte Literaturwissenschaftlerin keineswegs in pädagogischen Fragen wissenschaftlich geschult. Das Thema Kindererziehung scheint sie vielmehr unter gesellschaftskritischer Perspektive und aus persönlichem Interesse zu fokussieren, vielleicht motiviert durch die Diskussionen dieser Zeit. Dessai setzte sich im Gegensatz zu Meves für die Ziele und Interessen der Frauenbewegung ein. Ihre Offenheit und liberale Auffassung speist sich möglicherweise aus der Tatsache, einige Zeit in Indien gelebt zu haben und mit einem ausländischen Mann verheiratet zu sein. Sie ist Mutter und setzte sich nachdrücklich für eine Verbesserung der kindlichen Wohnsituation ein – ein Thema das in den 70er Jahren, wie im vorigen Kapitel dargestellt, gesellschaftspolitische Relevanz besaß.

Beide Ratgeber sind nicht auf ein bestimmtes Alter oder Störungsbild eingrenzt, sondern geben allgemeinen Erziehungsrat. Interessant ist, dass Meves Ratgeber bereits 1970 einen Titel trägt, der 1978 zum Motto des „Bonner Forums“ wurde. Ihr Engagement innerhalb dieses Forums ist vergleichsweise von geringer Bedeutung, jedenfalls gehörte sie nicht zur Initiatorengruppe.

Beide Ratgeber stammen aus der ersten Hälfte der 70er Jahre; somit handelt es sich nicht um einen ‘frühen’ und einen ‘späten’ Ratgeber. Dies ist aber angesichts der stärkeren Bedeutung des Widerspiegels zeitbedingter Gegebenheiten durch die Ratgeber von sekundärer Bedeutung.

4.3. Christa Meves: Mut zum Erziehen. Erfahrungen aus der psychagogischen Praxis. Hamburg 1970

4.3.1. Angaben zur Autorin und Kurzvorstellung des Ratgebers

Christa Meves²⁸⁵ war das Jüngste von zwei Kindern (zwei Jahre älterer Bruder) eines Lehrerehepaars und wurde 1925 in Neumünster (Schleswig-Holstein) geboren. In einfachen Verhältnissen Anfang des 20. Jahrhunderts aufwachsend, erlebte Christa Regina Meves eine, den eignen Beschreibungen folgend, „wunderschöne Kindheit“ (Meves 2000, S. 14). Ihre Mutter beschreibt sie als durch die Frauenbewegung beeinflusste, für damalige Verhältnisse geistig wie finanziell emanzipierte berufstätige Frau, die dann aber, gemäß dem typischen Verlauf der bürgerlichen Frauenrolle, zugunsten der Erziehung der Kinder und der Haushaltsführung den Beruf aufgab. Meves beschreibt ihre Mutter als sich den Kindern völlig hingebend, ohne Klagen und Bedauern des zurückgelassenen Berufes. Dies wie auch ihr Vorbild, mütterliche Liebe und elterliches Künstlertum waren leitend im familiären Alltag; freiwilliger kindlicher Gehorsam eine aus der Hochachtung resultierende Folge.

²⁸⁵ Zu folgenden biographischen Ausführungen: vgl. Meves 2000; sowie die Homepage von Christa Meves: <http://www.christa-meves.de/main/biograph.htm> (aufgerufen am 22.07.2008).

Die Ehe ihrer Eltern verlief, zumindest von Meves so erlebt, harmonisch und glücklich; ihre Erziehung erfolgte nahezu ausschließlich durch die Mutter, ohne Schläge und in einer als sorglos und unbeschwert erlebten Idylle einer im Grünen lebenden Kleinfamilie. Der Vater kommt in Meves' Autobiographie, zumindest im quantitativen Verhältnis zu den Erzählungen über die Mutter, nur geringfügig zu Sprache; erwähnt wird er v.a. im Hinblick auf das Erleben väterlicher Frömmigkeit. Die gegenseitige Offenheit und Toleranz in der Ehe zeigt auch der Umstand, dass zwar beide Eltern evangelisch-lutherisch waren und der Vater den religiösen Glauben auch aktiv praktizierte, die Mutter jedoch „intensiv vom liberalistischen Pantheismus der ersten Jahrzehnte“ (Meves 2000, S. 25) beeinflusst war und dies auch unabhängig von der religiösen Einstellung des Mannes lebte. Religiöse Erziehung fand nicht statt, zumindest nicht „vordergründig“, so Meves.

Von 1931–1935 besuchte sie die von der Reformpädagogik beeinflusste Grundschule in Neumünster; von 1935–1943 das Gymnasium. Die Gymnasialzeit war für Meves gekennzeichnet durch Indoktrination. BDM und schließlich der Krieg wurden zum Gegenpol der bis dato erlebten Idylle und gipfelte schließlich in der verordneten Ausbildung zur Flakwaffenhelferin (1944) und im Kriegseinsatz in den letzten Kriegsmonaten (gemäß einer Notstandsverordnung 1945, nach der Mädchen der Jahrgänge 1924/1925 einbezogen werden sollten).

Meves setzte ihr 1943 begonnenes Studium der Germanistik, Geographie und Philosophie 1945 in Kiel fort. 1946 heiratete sie im zerwüsteten Nachkriegsdeutschland, unter ärmlichsten Bedingungen, aber in vollkommener Zukunftseuphorie den Augenarzt Dr. Harald Meves und zog mit ihm 1947 nach Hamburg. Hier setzte sie ihr Studium fort, ergänzte es um das Fach Psychologie und legte 1949, kurz vor der Geburt ihrer ersten Tochter, ihr Staatsexamen ab. 1951 kam ihre zweite Tochter zur Welt. Meves absolvierte während der Schulzeit ihrer Töchter eine Fachausbildung an den Psychotherapeutischen Instituten in Hannover und Göttingen und ist seit 1960 freipraktizierende Kinder- und Jugendpsychotherapeutin in Uelzen. Meves schriftstellerische Erfolgskarriere begann mit ihrem Erstlingswerk 1969: „Die Schulnöte unserer Kinder“. Das Buch ging aus ihrer Vortragstätigkeit an VH-Schulen hervor, in denen sie versuchte, ihre „praktischen“ Erfahrungen als Kinder- und Jugendpsychotherapeutin zu vermitteln. Meves rege Vortragstätigkeit dehnte sich später auf Gesamtdeutschland, die Schweiz und Österreich aus.

Eine weitere wichtige Zäsur in ihrer Erfolgskarriere brachte dann der Südwestdeutsche Rundfunk, der, beeindruckt von Meves Bucherfolg, eine Vortragsserie im Wechsel mit Konrad Lorenz vorschlug. Dies wiederum führte zu einem Angebot des Herder-Verlags und das Taschenbuch „Manipulierte Maßlosigkeit“ (1971) entstand. Das vierte herausgegebene Buch brachte ihren Durchbruch im populär-schriftstellerischen Bereich. Meves zentrales Thema sind Verhaltensstörungen bei Kindern; daraus resultierende populärpädagogische Handlungsanweisungen fasste sie im Buch „Erziehen lernen aus tiefenpsychologischer Sicht“ (1984) zusammen, das im Bayrischen Schulbuchverlag erschien.

Meves' Bücher lassen sich zu folgender Kernthese zusammenfassen: „Je mehr die Betreuung und Erziehung der Kleinkinder an außerfamiliäre Institutionen abgeschoben wurde, je mehr sich die Familie auflöste, um so mehr und um so heftiger (greift, M.S.) (...) die neurotische Depression als neurotische Verwahrlosung wie eine Seuche um sich. Süchtigkeit, Depressionen, Gewalttätigkeit, Kriminalität, Selbstmordneigung, Bindungs-

losigkeit, Vereinsamung, Ordnungsfeindlichkeit“ seien ihre Folgen (Stiftung für Abendländische Besinnung 1995, S. 15).

Laut Meves' Homepage sind bis heute 113 Bücher erschienen, ihre Lebenshilfebücher haben eine Gesamtauflage von 4 Millionen, „dazu unzählbare Publikationen in Zeitschriften und (sie ist, M.S.) Mitautorin in Büchern zu pädagogischen, psychologischen, ja schließlich theologischen Themen. Neben dieser schriftstellerischen Tätigkeit hielt Christa Meves laut eigener Homepage, in den vergangenen 40 Jahren nahezu 3000 Vorträge in deutschsprachigen Ländern. Von 1978 bis 2006 war sie Mitherausgeberin der Wochenzeitung „Rheinischer Merkur“. (vgl. Biographie Christa Meves: <http://www.christa-meves.de/>).

Eine bedeutsame Ehrung, neben beispielsweise dem Konrad-Adenauer-Preis 1979 und dem Bundesverdienstkreuz erster Klasse 1985, war der Preis für „Abendländische Besinnung“, den sie 1995, neben Wolfgang Brezinka, der für sein wissenschaftliches Wirken ausgezeichnet wurde, für ihr populäres Wirken erhielt. Die schweizerische Stiftung, die ihre Preise an Menschen vergibt, die sich um die „Fortführung abendländischer Werte und Kultur“ verdient gemacht haben, zeichnete die „frühe Mahnerin (der) (...) individuellen, familiären und gesellschaftlichen Fehlentwicklungen unserer Zeit“, für ihr „praktischen“ Wirken, sowie ihre Vortragstätigkeit und ihr schriftstellerisches Tun aus, aber auch dafür, dass sie „unbeirrt von allen Anfechtungen zu ihrer Überzeugung gestanden ist“ (Stiftung für Abendländische Besinnung 1995, S. 18). Die hier angesprochenen „Anfechtungen“ beziehen sich auf Meves (m.E. rückwärtsgewandte) Einstellung zum Thema Wertekanon, Erziehung, Familienbild und Geschlechterideologie. Insbesondere Meves' 'anti-68er' Haltung, die einherging mit einer totalen Absage an liberale Erziehungsvorstellungen, sorgte in den 70er Jahren für Aufsehen und ließ, als Gegenextrem vermarktet, die Auflagenzahlen ansteigen. Im Kontext dieser Erziehungsvorstellungen steht auch das hier herangezogene Werk Meves' „Mut zum Erziehen“ von 1970, das 1997 bereits in der 27. Auflage erschien.

In Meves' Danksagung mit dem programmatischen Titel „Abendländische Besinnung ist not“ ist ihre Grundhaltung bereits deutlich zu erkennen: Sie bezeichnet Geld, Ego, Sex und Angleichung als „Götzen unseres Zeitgeistes“, die als Ersatz für eine Lücke verwendet würden, die eine „Emanzipation von Gott“ bewirkt hätte – Vergleiche mit der Gottlosigkeit und dem von ihr sogenannten Götzentum in der NS-Zeit bleiben nicht aus! Aus dieser Bedrohung heraus und dem zeitgleichen Anstieg kindlicher Verhaltensstörungen (hier sieht Meves direkte Kausalitäten) sei Meves' Überzeugung für Öffentlichkeitsarbeit erwachsen. Berufstätigkeit der Mutter, die Anti-Babypille und mit ihr das möglich werden einer „Sexwelle“, die zu einer „wesentlich radikaleren Frauenemanzipation“ (ebd. 1995, S. 27) führten, die „Möglichkeit, sich von 'Kinder, Küche und Kirche', ja vor allem aus der Abhängigkeit vom Ehemann zu befreien“ (ebd., S. 27), lies wiederum Kinderlosigkeit und Scheidungszahlen steigen; die „Studentenrevolte“ tat mit ihrem „ideologischen Gift“ das Ihrige dazu. Krippen und Ganztagschulen sind für Meves schließlich eine Folge dessen und diese Folge ist wiederum zentrale Ursache für die Zunahme kindlicher Fehlentwicklungen und Verhaltensstörungen. Ein zentrales Plädoyer von Meves ist folglich die Rettung der Familie sowie des Gottesglaubens, der u.a. eine „frei machende Eingrenzung und Zügelung seiner Antriebe – einschließlich der Sexualität“ (ebd., S. 31) bewirke. Abtreibung, Kinderlosigkeit, Zerrüttung der Familie, aber

auch Sexualstraftaten, seelische Erkrankungen und vieles mehr seien direkte Folgen dieser Entwicklung.

Meves selbst konvertierte 1987 zum katholischen Glauben. Sie selbst sei zwar nicht direkt religiös erzogen worden, doch ihr Vater war bekennender Kirchgänger und lebte in aktiver Frömmigkeit. Von 1973–1984 war Meves Mitglied der Synode der Evangelischen Kirche Deutschlands. Meves hatte zahlreiche Freunde in konservativen, kirchlichen Kreisen und war bekennende Anhängerin konservativer Vorstellungen (v.a. im Bezug auf Familie) der CDU in den 80er Jahren (vgl. Meves 2000, S. 220ff.), wobei sie sich von den liberalen Tendenzen Rita Süßmuths zunächst schockiert zeigte. So schreibt sie über die offene Unterstützung der „Emma“ sowie die Befürwortung des Abtreibungsparagraphen durch die neue Familienministerin: „Dieser Einstieg einer Ministerin der Christlich-Demokratischen-Union in ihr Amt als Leiterin des Ressorts für Gesundheit (!), Jugend (!), Frauen und Familie (!) empörte mich derartig, dass ich ihr in einem Zeitungsartikel ‘Familienverhinderung’ nachsagte; denn gleichzeitig hatte sie als erstes die Antibabypille auf Krankenschein für Jugendliche durchgesetzt“ (ebd., S. 227). In einem darauffolgenden Gespräch mit dem Kanzleramtsminister Friedrich Vogel stellte Meves ihm die Frage: „Wenn eine CDU-Regierung so weiter taktiert, fürchtet sie dann nicht Gottes Zorn?“ (ebd., S. 227).

Auch in ihren eigenen autobiographischen Erzählungen kommt die z.T. sehr reaktionäre Haltung Meves zum Ausdruck. Bedeutsam für die hier vorliegende Arbeit ist, dass sie einen extremen Gegenpol zu gesellschaftlichen Entwicklungen der 70er Jahre vertritt. Beispielhaft sei dies noch mal an einigen autobiographischen Schilderungen Meves’ dargestellt, die ihr rückwärtsgewandtes Frauen- und Familienbild darlegen: Grundlage der Familie sei die Ehe; größtes Verbrechen an den Kindern und vor Gott die steigenden Scheidungen, die wiederum ihren Grund in der zunehmenden Emanzipation der Frau hätten. Meves „Ehe-Alphabet“, das sie für die Verlobung ihrer ältesten Tochter 1972 schrieb, ist ein Resultat dieser Auffassung (Meves, S. 152). Die Frauenbewegung und die mit ihr entstandene (!) „Geschlechterideologie“ tragen für Meves zentrale Schuld an der Fehlentwicklung der Geschlechter und der Familie, da sie schließlich dafür sorgten, dass bereits in der Schule die Kinder damit „infiziert“ würden. Ideologisch vermittelt werde, „dass die Kinder am Lebensanfang eine Art gleichförmiger Kuchteig seien, den der Bäcker ‘Gesellschaft’ zu dem machen kann, was gerade ‘in’ ist“ (Meves, S. 86). Meves bezeichnet die „sex- and gender-Debatte“ damit nicht nur als „Unsinn“, sondern als Virus, der sich auf Gesellschaft ausbreitend, ideologisch verschleiert, dass „die Arbeit mit Kindern (...) einer gesunden Frau gewissermaßen auf den Leib geschrieben (ist, M.S.). Sie wird damit nicht gegen den Strich gebürstet“ (ebd., S. 99). Der Mann jedoch schon: „Männer sind nicht von Natur aus für die Familientätigkeit begabt, viel eher dazu, sie gegen Feinde von außen zu beschützen, als pflegende Aufgaben zu übernehmen. Tätigkeiten dieser Art verlangen von ihnen mehr Anstrengung, mehr Überwindung ihrer eigentlichen Natur“ (ebd., S. 100). Deshalb sei schon die Forderung der Mitarbeit oder Kinderpflege nach der Arbeit für den Mann eine zusätzliche Belastung und keinesfalls „ohne eine Erholungsphase mit einem lieb vorbereiteten Essen und einer Phase der Abschirmung“ zu fordern (ebd., S. 100), so Meves noch im Jahre 2000! Auf die Nachfrage, ob die Frau nicht auch überfordert sein könnte und demnach partnerschaftliche Unterstützung brauche, sieht Meves die Antwort und Lösung darin: „Eine Mutter mit kleinen

Kindern gehört bis zu deren siebten Lebensjahr ins Haus, wenn sie einst erfolgreiche Früchte ernten will“ (ebd., S. 101). Bedürfnisstrukturen der Frau bleiben Meves anscheinend unbekannt, Berufstätigkeit bleibt kinderlosen Frauen vorbehalten. Kind oder Beruf bleibt für Meves eine Grundentscheidung der Frau. „In meiner späteren Arbeit gewann ich bald noch die Erfahrung hinzu, wie gefährlich allzu frühe Trennungen der Kinder von ihren Müttern (die Differenzierung der Mutterdeprivationstheorie zugunsten irgendeiner verbindlichen Bezugsperson durch die Wissenschaft scheint Meves noch 2000 zu ignorieren, M.S.) für die seelische Gesundheit sein können, besonders in der Säuglingszeit“ ebd., S. 96). Zwischen der v.a. in den 70er Jahren angestiegenen Berufstätigkeit der Mütter, die zum Anstieg außerhäuslicher Kinderbetreuung führte, und dem Anstieg verhaltensgestörter Kinder sieht Meves einen direkten Kausalzusammenhang (vgl. ebd., S. 155).

Frauen müssten nach Meves demzufolge wieder auf die Mutter- und Hausfrauenrolle vorbereitet werden. Es bedürfe einer „fundamentale(n) Neugestaltung der Mädchen- und Frauenbildung, die ihrem So-Sein und ihren spezifischen besonderen Begabungen viel mehr gerecht wird, statt die Frauen in Männerlaufbahnen zu pressen. Wenn wir das weiter so betreiben, wird fruchtbares Frausein auf allen Ebenen, physisch, psychisch und geistig, immer mehr aufhören. Die Frau entartet zur unfruchtbaren Männin, die keine Kinder mehr bekommt und erzieht und die erst recht keine einfühlsame Gefährtin für den Mann mehr sein kann“ (ebd., S. 102). Grund dieser 'Entartung' der Frau liege bereits in der Schulzeit, denn „die 'graue' Theorie steht im Mittelpunkt, nicht die farbige Lebenspraxis. Das bedeutet für viele Frauen Verformung ihres Eigentlichen und lässt sie dann auch rasch unzufriedene Mütter werden, die diese Lebensform als eine Entfremdung erleben, obgleich sie doch ihrem Urwesen entspricht“ (ebd., S. 102).

Was m.E. ein rückwärtsgewandtes Familienbild ist, scheint nun hinreichend erklärt, dennoch sei der Zuspitzung halber noch ergänzt, dass Meves sogar so weit geht, die Frau für männliche Gewalttaten verantwortlich zu machen, denn der Feminismus habe weibliche Aggressivität verursacht: „je mehr durch die aggressive Stimmung der Frau sich die Möglichkeit zu dauerhaften Verbindungen (...) abschwächt, je mehr familiäre Zerrüttung es hier gibt, umso größer wird der hoch gezüchtete Zorn der Frauen auf die Männer, was zu immer mehr destruktiven Teufelskreisen führt. Dadurch entstehen nun auch immer mehr Gewalttaten der Männer gegen die sie herausfordernden Frauen, so dass jetzt schließlich sogar ein Gesetz in Kraft treten soll, um angreifenden Männern Hausverbot zu erteilen und ihnen Strafanträge anzudrohen“ (ebd., S. 137).

Weibliche Emanzipationsbemühungen, Verlust des religiösen Glaubens, die progressiven Ideen der Studentenbewegung und schließlich alles umfassend der liberale Wertewandel sind die zentralsten Gründe, die Meves als Ursachen für die Missstände und Entwicklungsstörungen der Kinder anführt. Monokausal und undifferenziert boykottiert sie liberalere Tendenzen und fordert eine Rückbesinnung auf alte Werte und Lebensvorstellungen, die den Einbezug neuer scheinbar nicht zulässt. Inwiefern das in ihrem Ratgeber Ausdruck findet, bleibt abzuwarten. Im Bonner Forum²⁸⁶ ist ihr Diskussionsbeitrag vergleichsweise gemäßigt. Als Gegenprogramm zu Technisierung, Vermassung und

²⁸⁶ Vgl. im Folgenden: Meves 1978

Verwissenschaftlichung, die nicht nur die Schule, sondern auch die Eltern ergriffen hätte und deren Vermögen „intuitiv, sinnreich und gesund zu erziehen“ geraubt hätte, fordert sie neben „personaler Konstanz“ durch die nicht-berufstätige Mutter in den ersten Lebensjahren und darauffolgend den Lehrer in der Schule die „Sanierung“ der kindlichen Kreativität mittels einer „Erziehung zur Beobachtungsfähigkeit“ und ein „konkretes Wertesystem“, das „Sinnsuche und Sinnfindung“ des Jugendlichen ermögliche und so Selbstmordraten und Depressionen senke. Besonders die Religion habe hier zentralen Stellenwert, um so „das Leben auf die Basis eines Auftragsbewusstseins zu stellen, einer Verantwortung vor Gott, auf der alle Ethik, ja alle Lebenskraft und damit selbst schulische Leistungsfähigkeit basiert“ (Meves 1978, S. 84). Konkrete Ausführungen zu dem von Meves favorisierten Wertesystem fallen in dem vergleichsweise kurzen Diskussionsbeitrag nicht.

Der im Folgenden analysierte Ratgeber von Christa Meves „Mut zum Erziehen“ ist 144 Seiten lang – bzw. vergleichsweise kurz – und widmet sich gemäß seinem Allgemeinheitsanspruch keiner bestimmten Altersphase, keinem bestimmten Entwicklungs- bzw. Erziehungsproblem oder Störungsbild, sondern greift sich acht verschiedene Themenkomplexe heraus, die vor allem Meves psychoanalytischer Praxis entspringen, gepaart mit Meves’ Gesellschaftskritik, Menschenbild und Wissenschaftsausfälschung. So referiert sie im ersten Kapitel über die Vergleichbarkeit von Verhaltensstörungen bei Kindern und Tieren (vgl. Meves 2000, S. 11–31); dem schließt sich ein Kapitel an über die Entstehungsmöglichkeiten kindlicher Verwahrlosung (vgl. ebd., S. 31–45), die für Meves das Hauptproblem gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen darstellt, sowie ein Kapitel über den Zusammenhang von Aggression und Autorität (vgl. ebd., S. 45–72) – auch hier wird die Gesellschaftskritik deutlich. Im einem weiteren kurzen Kapitel nimmt sie Stellung zur Wirkung von Märchen auf Kinder (vgl. ebd., S. 72–78). In den nächsten beiden Kapiteln beschäftigt sich Meves dann mit dem Thema Sexualität, genauer: sexuellen Problemen im Kindesalter (vgl. ebd., S. 78–98) sowie Gründen, für die gesellschaftliche, sexuelle Revolte (vgl. ebd., S. 98–114). Das vorletzte Kapitel, ebenso auf die von Meves kritisierten gesellschaftlichen Missstände bezogen, nennt sie „Jugendgerichte in der Klemme“ (ebd., S. 114–125) und das achte Kapitel versucht abschließend die „Gesetze seelischer Entwicklung im Menschenleben und ihre Störbarkeit“ darzustellen (ebd., S. 125–143).

Dass Meves Adressatenkreis v.a. Laien sein sollen, wird nicht nur explizit im Vorwort erwähnt (vgl. ebd., S. 9), sondern auch an der einfachen Sprache, an der einfachen Darstellung psychologischer Zusammenhänge und an den zahlreichen Fallschilderungen deutlich. Ohne auf wissenschaftliche Fachtermini verzichten zu wollen und wahrscheinlich auch zu können, aber im Anspruch allgemeinverständlich zu sein, fügt Meves am Schluss ihre Buches ein einseitiges Glossar mit den wichtigsten Fachtermini, die sie in ihrem Buch nutzt, an.

4.3.2. Analyseergebnisse

Meves’ Erziehungsratgeber legt den Fokus auf kindliche Verhaltensstörungen und Wissensvermittlung bzw. das Zustandekommen derselben. Pädagogische Konsequenzen resultieren für Meves aus der Kenntnis psychologischer Entwicklungsvorgänge, bzw. in der Darstellung von Verhaltensstörungen und ihren Ursachen. Sie verweist auf den Zu-

sammenhang von Verhaltensstörung bei Säugling und Kind und dem Fehlverhalten des Erziehers. Ihr Ratgeber stellt sich in der Darstellung des Rats als Negation dar. Positive Definitionen bzw. Empfehlungen (also: wie Erziehung sein soll), fallen äußerst spärlich aus. Der Seltenheitswert der in ihrem Erziehungsratgeber anzutreffenden pädagogischen Empfehlungen liegt in Meves' Fokus auf Verhaltensstörungen begründet; sie werden zum Gesellschaftsproblem ersten Ranges erklärt und sie seien es auch, die es mit aller Kraft zu vermeiden gelte. Demzufolge interessiert Meves nicht, wie Erziehungsprozesse verlaufen, sondern welche Störungen es gibt und welche Folgerungen demnach für das pädagogische Tun abzuleiten sind. Meves Blick entspringt der psychologischen Disziplin und Profession und sieht vielmehr in der Aufklärung über psychologische Sachverhalte eine Verbesserung pädagogischen Handelns. Überspitzt formuliert: Richtige Erziehung zeige sich in der Vermeidung von Entwicklungsstörungen; mittels psychologischer Wissensvermittlung bezüglich der entwicklungsspezifischen Phasen könnten Störungen vermieden werden.

Meves' erstes Kapitel referiert, der paradigmatischen Intention zur Verbesserung des Erziehens geschuldet, zunächst grundlegendes Wissen über kindliche Entwicklung sowie Ursachen und Symptome von Verhaltensstörungen, um sich dann, vom Allgemeinen zum Speziellen fortschreitend, im zweiten Kapitel mit der ihrer Meinung nach am häufigsten auftretenden Verhaltensstörung zu beschäftigen: der neurotischen Verwahrlosung. Im dritten Kapitel gibt sie erstmals und zugleich letzmal geringfügig Empfehlungen zum Erziehungsstil. Alle weiteren Kapitel sind mehr als Ergänzungen zu lesen. Grundlegend Neues erfährt der Leser nicht.

Unter Rekurs auf die Verhaltenspsychologie stellt Meves die menschliche Entwicklung als in Phasen verlaufend dar. In den jeweiligen Phasen sind bestimmte, phasenspezifische Triebbedürfnisse zu erfüllen (Meves 1970, S. 28). Die menschlichen Entwicklungsphasen, die also für bestimmte Triebentwicklungen sensiblen sind, nennt sie folglich auch sensible Phasen. Werden nun diese sensiblen Phasen gestört und damit die speziellen Triebbedürfnisse nicht gestillt, entstehen Fehlentwicklungen bzw. Störungen. Die Störung von Triebhandlungen – „wenn das die Endhandlung auslösende Triebobjekt über lange Zeit fehlt (wie etwa die Zitze bei den Kälbern usw.) oder wenn andauernd die Außensituation nicht hinreicht, die Endhandlung auszulösen (etwa in der Gefangenschaft) oder wenn zwei stark aktivierte Triebe (etwa Flucht und Angriff) miteinander in Wettstreit liegen“ (ebd., S. 18) – führt zu Handlungen am Ersatzobjekt, d.h. zu sogenannten Ersatzbefriedigungen (vgl. ebd., S. 18/19). Meist liegen diese Störungen in der Umwelt, genauer: im Erziehverhalten begründet; der „Gestörte“ könne aber auch selbst der auslösende Akteur der Störung sein (vgl. ebd., S. 126). Meves beschreibt bspw. eine mögliche Störung in der „Phase der handelnden Weltbewältigung“ mit ca. einem Jahr, in der die phasenspezifische Aufgabe der Exploration (Abnabelungsimpulse durch eigenständige Erkundung/Bewegung) eingeschränkt oder verunmöglicht ist, durch bspw. Überbehütung, enge Wohverhältnisse oder an Ruhe gewöhnte Großeltern. Mangelnde Bewegungsfähigkeit führe so zu Störungen, nämlich stetiger Bewegungsunruhe, die sich dann auch in Schulproblemen entladen. Mit Ergebnissen aus der Tiervershaltensforschung wird die Richtigkeit der Aussagen unterstrichen (vgl. ebd., S. 13ff.). Dieses Darstellungsmuster – Störungsbild, Ursache, Fallbeispiel, Tierversgleich – durchzieht ihren Ratgeber. Dass es überhaupt zu Störungen kommt, liegt laut Meves einzig in der

gegenwärtigen Gesellschaft begründet. Diese Gesellschaftskritik durchzieht implizit wie explizit formuliert den gesamten Ratgeber (vgl. z.B. ebd., S. 31, S. 33ff., S. 44/45, S. 77, S. 93, S. 98–113, S. 114–124, S. 140, S. 142).

Auch das vergleichsweise kurze Kapitel über den pädagogischen Wert von Märchen scheint sie als Aufhänger zu nehmen, um wiederholte Gesellschaftskritik anzubringen. So fordert sie – so die Essenz des Kapitels – geradezu zum Lesen von Märchen auf, da Märchen eine „Gefühls- und Erlebnistiefe“ als Gegenprogramm zur „technisierten Welt“ erzielen (ebd., S. 77). Wissenschaftlich untermauert wird diese Auffassung durch die Tiefenpsychologie.

Das gewichtigste Problem der durch die gegenwärtige Gesellschaft verursachten Missstände sei die Mutterdeprivation. Denn der Hauptindikator von Verhaltensstörungen liege folglich in der mangelnden bzw. fehlenden Bindung an die Mutter in der Säuglingszeit (vgl. ebd., S. 129ff.) begründet. Mutterdeprivation trete in Folge vollständigen mütterlichen Fehlens auf – so bei Heimkindern (vgl. z.B. ebd., S. 128/129), oder bei partiellem Fehlen durch mütterliche Berufstätigkeit (vgl. zur Deprivation v.a. S. 20–28). Andere Betreuungsmöglichkeiten, die die Mutterdeprivation vermeiden könnten²⁸⁷, nennt Meves nicht oder lehnt diese ab: so ziehe eine anderweitige Betreuung – bspw. durch die Großeltern erfolgend – ebenso Störungen nach sich, da die Großeltern bspw. aufgrund deren Alter und Bedürfnis nach Ruhe den kindlichen Bedürfnissen nicht nachkommen (vgl. ebd., S. 13) oder bspw. diese verwöhnen (vgl. ebd., S. 43). Meves greift also auf veraltete Theorien 3. Grades zurück, um ihr Mutterbild (Theorien 1. Grades) zu stützen. Auch Umgangsform und Art der Ernährung und Pflege (vgl. ebd., S. 130/131) sind entscheidend für eine gesunde Entwicklung. Insgesamt wird die Mutter-Kind-Beziehung als entscheidend für eine gesunde kindliche Entwicklung betrachtet (vgl. ebd., S. 132). Die Deprivationstheorie (Theorie 3. Grades) durchzieht folglich – subtil an die Person der Mutter gebunden – Meves' gesamten Ratgeber und stützt so v.a. ihr Mutterbild.

Meves' Botschaft ist damit zusammenfassend: Wissen über diese natürlichen (bei jedem Menschen gleich verlaufenden – dies wird damit zumindest implizit unterstellt!) Entwicklungsvorgänge schütze vor Fehlentwicklungen. Der Mensch dürfe, wenn auch grundsätzlich „weitestgehend formbar“ (ebd., S. 13) – man achte auf Meves pädagogischen Optimismus und Überschätzung des erzieherischen Einflusses und Machbarkeitspostulats, demgemäß man den Menschen zum „Mitläufer“, „Revoluzzer“, „Playboy“, „Kriminellen“, „Männin“, „Heimchen am Herd“ machen könne (vgl. ebd., S. 8) –, den Menschen nicht „manipulieren“, sondern „genau (...) beobachten, wie die natürlichen Entwicklungsbedingungen aussehen, und müssen versuchen, uns ihnen anzupassen“ (ebd., S. 30). Meves streitet aber nicht ab, dass der Mensch als Person eben nicht hergestellt werden könne („poiesis“). Es geht ihr nicht um das Berücksichtigen von Individualität oder das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft, das Erziehung auf dem Weg zur Personwerdung zu achten habe, sondern es geht ihr um psychische und

²⁸⁷ Bei der Deprivation geht es ja letztlich mehr um das Vorhandensein und die Konstanz irgendeiner festen Bezugsperson und weniger um die Bindung an die Mutter; diese Weite konstatiert Meves zwar, sie weiß also darum (vgl. ebd., S. 24), grenzt dann aber dies immer wieder geschickt auf die Person der Mutter ein, indem sie stets vom Muttermangel spricht!

körperliche Reifungsvorgänge, an denen man sich zu orientieren habe, damit Fehlentwicklungen nicht entstehen („poietisches“ Denken). Zwar spricht sie einleitend das Wechselverhältnis von Anlage und Umwelt an und konstatiert, dass „zu gesunden Erbanlagen die verständnisvolle Erziehung hinzutreten (müsse, M.S.), wenn ein Mensch sich ganz entfalten soll“ (ebd., S. 8). Der Fortgang ihrer Schilderung endet jedoch nicht im dialektischen Vermittlung beider, sondern in einer deutlichen Fokussierung von Reifung einerseits und gesellschaftlicher Anpassung andererseits, die ihr Erziehungsverständnis ausmachen. Das bedeutet in Einzelnen: Richte sich Erziehung im Wissen an dies natürlichen Bedürfnissen aus, so „geling“ Entwicklung; demnach ist eine „wissende Führung“ (ebd., S. 98), die richtige Erziehung. „Richtig erziehen heißt also phasenspezifisch erziehen“ (ebd., S. 139), nämlich den Anforderungen der sensiblen Phasen gerecht werden. Denn nur so könnten laut Meves die Phasen aufeinander aufbauen. Dies bezeichnet sie als „Gesetz aller Höherentwicklung“ (ebd., S. 127). Ziel dieser Höherentwicklung im Jugendalter ist die „seelische Mündigkeit“, durch die „man in der Lage ist „die Berufsausbildung und -ausübung, die Ehe, die Familiengründung, die Kindererziehung, die Mitverantwortung in der Gemeinschaft als Aufgaben zu erkennen“ (ebd., S. 141) und das sei nur möglich, wenn Liebe und eine grundlegende Bindung in der Säuglingszeit grundgelegt worden seien. Meves ist durchaus bewusst, dass „seelische Mündigkeit“ nicht mit einem bestimmten Alter automatisch eintritt und dass sich erzieherische „Bevormundung“ in diesem Kontext auflösen müsse. Demnach können Werte und Ziele der Jugend nicht von der Familie, sondern nur von der Gesellschaft und gesellschaftlichen Institutionen vorgegeben werden. Diese Ausrichtung an ausschließlich gesellschaftlichen Zielen lässt eine Anpassungspädagogik entstehen, die die individuelle Seite vernachlässigt („poiesis“). Erziehende müssen laut Meves verantwortungsvoll steuern, in welche Richtung die künftige Jugend ginge (vgl. ebd., S. 140). Kritisch zu hinterfragen bleibt, wie eine derartige Position zu vereinbaren ist mit einer wertpluralistischen Gesellschaft? Oder soll Gesellschaft einheitliche Werte und Ziele vermitteln? Wo bleibt die eigenständige elterliche und schließlich dann jugendliche Wahl der Zielperspektive? Wo das dazu nötige kritische Bewusstsein des Jugendlichen? – Kritik und Reflexion sind Begriffe, die in Meves Ratgeber nicht vorkommen. Einseitig auf Reifungsprozesse, Triebbedürfnisse und psychologische Komponenten beschränkt, schließt sie ihren Ratgeber mit dem Resümee ab: „Generell lässt sich also sagen, daß beim Erwachsenen seelische Störungen dann auftreten, wenn ihm 1. das Rüstzeug der frühen Kinderjahre nicht zur Verfügung steht, das er zur Bewältigung der Aufgaben des Erwachsenenalters braucht und 2. wenn es ihm nicht gelingt, sich der überpersönlichen Ordnung der Lebensgesetze anzupassen und sein Leben in einem Akt bewusster Entscheidung in die Verantwortung für die Gemeinschaft zu stellen“ (ebd., S. 142/143). Bei aller Notwendigkeit der Kulturfähigkeit und Soziabilität des Menschen wird doch die Komponente der Individualität und schließlich deren Wechselverhältnis sowie z.B. schichtspezifische Sozialisation (im Übrigen ein Begriff, der bei Meves überhaupt nicht fällt – bemerkenswert angesichts der Schwerpunktsetzung der 70er Jahre) überhaupt nicht erwähnt. Der Vorwurf der Vergesellschaftung und gesellschaftlichen Brauchbarkeit in und durch Meves' Konzeption drängt sich auf. Kritisch zu bedenken bleiben folglich die bei Meves größtenteils unbeantworteten Fragen, wie: Ist die menschliche Entwicklung nur unter den Triebbedürfnissen zu betrachten? Ist gute Erziehung nur an für

angeblich jeden Menschen gleiche Entwicklungsphasen mit ihren Bedürfnissen ausgerichtet? Müsste dann nicht, wäre das einzig und allein Erziehung, Erziehung bei allen Menschen gleich aussehen? Was macht für Meves den „Mut zum Erziehen“ aus? Heißt „Mut zum Erziehen“ z.B. auch entgegen weiblicher Emanzipationsbestrebungen wieder Mut zu haben, ganz Hausfrau und Mutter zu sein, denn nur so lassen sich Entwicklungsstörungen in der Säuglingszeit präventiv vorbeugen und damit seelische Gesundheit, heißt Gesellschaftsfähigkeit im Erwachsenenalter gewährleisten? Und zuletzt auf die Spitze getrieben: Bedeutet das implizite Negieren oder zumindest Nichtansprechen individueller Unterschiede zugunsten gleicher Entwicklung nicht doch die von Meves explizit verteilte Machbarkeit des Menschen? Führt ihre Konzeptionen nicht dazu, was sie selbst nicht haben möchte, nämlich die „poietische“ Herstellung des Menschen? Denn sie unterstellt ja eine natürliche Entwicklung, ausgehend von der phasenspezifischen Trieb- und Bedürfnisentwicklung des Menschen. Diese Vorstellung beruht auf dem psychologischen Paradigma und normiert damit menschliche Entwicklung auf Bedürfnisse einseitig einschränkend und setzt diese Entwicklung darüber hinaus als eine bei allen gleich ablaufende fest. Erziehung, die sich nur danach ausrichtet, müsste folglich immer gleich sein und stellt damit einen gesellschaftlich brauchbaren Menschen her, indem er ohne seelische Störungen die von der Gesellschaft laut Meves vorgegebenen Ziele (nicht die der Eltern und dann des Jugendlichen) im Jugendalter schließlich internalisiert. Natürliche Entwicklung wird also an gesellschaftliche Anpassung gekoppelt.

Was bedeutet das im Bezug auf die einzelnen Theoriegrade?

„Das Büchlein möchte helfen, das an der Praxis geprüfte tiefenpsychologische Wissensgut fachgerecht zu vermitteln, um damit auch Laien Unterscheidungsmöglichkeiten zu bieten zwischen verstiegenen Vorschlägen, wie sie in immer neuen, einander oft widersprechenden, stets aber als besonders modern und fortschrittlich deklarierten Aufsätzen in Illustrierten und Aufklärungsschriften kursieren, und den wirklichkeitsnahen pädagogischen Konsequenzen, die sich tatsächlich aus tiefenpsychologischer Erkenntnis ziehen. Kinder brauchen heute unser wissendes Bemühen um sie. Dazu will das Buch ermutigen“ (ebd., S. 9). Vielerlei wird in diesem Zitat (nochmals) deutlich: Meves richtet sich an Laien – insbesondere an Mütter, wie sich aus ihrer Konzentration auf die Säuglingszeit schlussfolgern lässt. Sie kritisiert pädagogische Weisungen „moderner, fortschrittlicher“ Art – was genau sie damit meint, bleibt unklar. Sie nutzt eine veraltete Theorie 3. Grades, um ihre Theorie 1. Grades zu stützen. Ihre ablehnende Haltung „weicher“ Erziehung, (gemeint: antiautoritärer Erziehung) gegenüber lässt jedoch erste Vermutungen zu. Hier kommt der Zeitgeist nochmals deutlich zum Ausdruck. Demgegenüber proklamiert sie eine Erziehung, die aus dem Wissen um psychologische Erfahrungen resultiert. Und dieses Wissen zu besitzen, um es in pädagogisches Handeln umzusetzen, bedeutet für Meves „Mut zum Erziehen“! (vgl. ebd., S. 9). Der Titel bezieht sich also nicht auf Mut zur Wertevermittlung oder gar als Aufruf zum Mut zur notwendigen Autorität in der Erziehung – diese naheliegenden Schlussfolgerungen könnte man angesichts der Erziehungsdebatten der 70er Jahre schließen, sondern erstens um „Mut“ zur Aneignung von psychologischem Wissen (Theorien 3. Grades) und zweitens zur Durchführung einer Erziehung, die sich daran ausrichtet (Theorien 2. Grades).

Zunächst zu den Theorien 3. Grades: Im Mittelpunkt ihres wissenschaftlichen Bezugssystems steht somit die Psychologie, v.a. die Tiefenpsychologie sowie Vergleiche mit

der Tierverhaltenspsychologie. Gerade auf letzterem Gebiet liegt Meves' Fokus. Der Ratgeber ist durchzogen von Analogien mit der Tierwelt, die als Beispiele, aber v.a. auch als Beleg für die Richtigkeit ihrer Aussagen über menschliche Entwicklung dienen. Zwar räumt Meves zumindest an einer Stelle ihres Ratgebers explizit ein, dass der Vergleichbarkeit von Tier und Mensch Grenzen gesetzt sind; im Übrigen sieht sie den Grund für problematische Vergleichbarkeit aber nicht in der Unterschiedlichkeit beider Lebewesen begründet, denn gerade in den ersten Phasen der Kindheit herrschen „noch ‘tierische’ Regeln, Antriebe und Instinktmechanismen“ (ebd., S. 12) vor. Sie benennt den Grund für jene, die an der Vergleichbarkeit von Tier und Mensch zweifeln, in narzisstischen Motiven begründet: der Vergleich erscheine jenen fast wie eine Beleidigung und Furcht breite sich aus, dass dem Menschen „Willens- und Entscheidungsfreiheit“ genommen werden könnte (vgl. ebd., S. 12). Doch unterscheidet das den Menschen nicht tatsächlich grundlegend vom Tier? Und zieht nicht gerade dieser Unterschied Konsequenzen für pädagogisches Handeln nach sich?

Die Fokussierung von Tier-Mensch-Analogien in Meves Ratgeber liegt wohl darin begründet, dass zum damaligen Zeitpunkt die Psychologie, insbesondere die Bindungsforschung, Wissen auch aus Tierexperimenten zog. Und genau hierauf, auf die Bindungsforschung, bezieht sie sich verstärkt – und so z.B. auch auf Harlows Experimente an Kaspar-Hauser Affen (vgl. ebd., S. 21). Zur Erklärung und damit auch Vereinfachung psychologischer Ausführungen nutzt sie zahlreiche Fallbeispiele ihres „praktischen“ Wirkens, eine einfache Sprache und ein Glossar der wichtigsten Fremdwörter. Hierin werden – und das ist für das Verständnis ihres Weltbildes interessant – Begriffe wie „homo- und heterosexuell“ oder „Orgasmus“ als unbekannte Fachtermini erklärt. Zu fragen ist, ob diese Termini tatsächlich im Laufe der Zeit bereits Eingang in die Alltagssprache gefunden hatten oder ob sie damals tatsächlich noch unbekannte Fachtermini waren. Ansprache und Umgang mit den Ratsuchenden bleiben sachlich und neutral. Nur einmal spricht sie die Eltern direkt an, nämlich in einem kurzen Abschnitt, in dem es zum ersten Mal darum geht, wie gemäß Meves erzogen werden soll (vgl. ebd., S. 66–67).

Die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit von wissenschaftlichem Wissen legitimiert und begründet Meves damit, dass einerseits die persönliche Erfahrung allein (wie man selbst erzogen wurde) zu ständigen Wellenbewegungen in den Auffassungen zu Erziehung münde (vgl. ebd., S. 9). Deshalb brauche man die Psychologie, von der man Wissen um adäquate Erziehung ableiten könne. Und zum anderen ermögliche die grundsätzliche Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit des Menschen seine Formbarkeit und somit auch eine Manipulation des Menschen. Damit dies nicht passiere, bedürfe es der wissenschaftlich-psychologischen Orientierung (vgl. ebd., S. 8/9).

Meves verzichtet auf komplexe wissenschaftliche Zusammenhänge; ihre Grammatik und ihr Sprachduktus sind einfach; psychologische Theorien bzw. Versatzstücke sind elementarisiert (z.B. Neurosenlehre, vgl. ebd., S. 11; Aggression, vgl. ebd., S. 45ff.). Und dennoch verzichtet sie nicht auf psychologische Fachtermini, die sie am Ende des Buches in einem Glossar extra erklärt.

Tierexperimente haben für Meves elementare Bedeutung, das hängt auch mit ihrem Säuglingsbild zusammen: sie zitiert zwar Gehlen (vgl. ebd., S. 8) und begründet so die Notwendigkeit der Pflege und Erziehung des Säuglings und Kindes: die Entwicklung der

Anlagen reiche nicht aus, denn der Mensch sei ein „Kulturwesen“, zu dem er erzogen werden müsse. Sie entwirft dann aber ein Säuglingsbild, das dem des Tieres gleichkommt: Der Säugling ist überwiegend instinktgesteuert (vgl. ebd., S. 12); die Entfaltung seiner Instinkte ist von elementarem Interesse, Aktivität des Säuglings oder gar Emotionalität werden nicht betont oder erwähnt. Vielmehr scheint der Säugling passiv zu sein: er entwickelt sich gemäß seiner Triebe, die der Erzieher zu unterstützen habe. Elternbildung – auch wenn sie diesen Begriff nicht nutzt – heißt folglich für Meves Aufklärung über dieses psychologisch-wissenschaftliche Wissen (vgl. ebd., S. 9). Nur ein einziges Mal spricht sie die Gefühlswelt an, wenn sie von der „positiven Gefühlsbeteiligung“ des Kindes im Unterschied zum Tier spricht (ebd., S. 29) – im Übrigen auch das einzige Mal (mit Ausnahme der Darstellung der positiven Wirkung von Märchen), dass sie explizit eine differenzierte Sicht auf Mensch-Tier-Vergleiche einräumt. Andererseits lautet ihr erster Satz einleitend: „Die vielen, außerordentlich verschiedenen Einstellungen zu Fragen der Erziehung heute machen deutlich: Bei Menschen geschieht sie nicht nach immer gleichen, dumpf instinktiven Gesetzen wie bei den Tieren“ (ebd., S. 7).

Wissenschaftliche Belege fehlen für viele Behauptungen; sie nennt nicht einmal die Namen derjenigen, die die jeweilige Studie durchführten, nutzt diese aber zur Legitimation ihrer Aussagen. Hier liest man dann lediglich Formulierungen wie „Studien haben belegt, daß“. Das wird ihrem wissenschaftlichen Anspruch jedoch nicht gerecht. Neben den für die Bindungsforschung bedeutsamen Namen wie Spitz wird auch Konrad Lorenz im Kontext der Verhaltensforschung mehrmals und Freud im Kontext seiner Phasenentwicklung (anal, oral, Ödipuskomplex etc.) genannt (vgl. ebd., S. 81/85). Allerdings fällt auch Kritik im Hinblick auf die Verwendung der Freud'schen Theorien, die Weiterentwicklung durch Reich und die „Verwendung“ durch die Studentenbewegung.

Pädagogische Theorien kommen nicht vor. Nicht einmal pädagogische Klassiker oder Vertreter werden namentlich genannt. Die einzige Ausnahme bildet Rousseau, allerdings in der für diese Zeit typischen, aber (durch Verweis auf die negative Erziehung) falschen Auslegung, nämlich als Vorläufer der antiautoritären Erziehungsbewegung. Tatsächlich hat sich die Studentenbewegung jedoch nicht auf ihn bezogen (vgl. Kap. IV.3.1.). Hier wie dort kritisiert Meves das „Rezept, in der Erziehung so wenig wie möglich zu tun“ (ebd., S. 46), das auf der Vorstellung fuße, der Mensch sei von Natur aus gut. Auch pädagogische Grundfragen werden nicht thematisiert. Beispielsweise räumt sie ein, der Jugendliche müsse sich zur Mündigkeit aus der „Bevormundung“ lösen. Wie das allerdings geschehe, oder dass es sich da überhaupt um eines, wenn nicht zu sagen das zentrale Problem der Pädagogik handelt, wird nicht thematisiert.

Meves' wissenschaftliches Paradigma ist eng mit ihrer Gesellschaftskritik und ihrem Familien- bzw. Frauenbild verwoben (Theorien 1. Grades). Die Meves zu Folge häufigste Störungsart (und am schwersten heilbar) in unserer Gesellschaft ist die neurotische Verwahrlosung und sie steht im engen Zusammenhang mit der Mutterdeprivation, die wiederum ihren Ursprung v.a. in der mütterlichen Berufstätigkeit habe (ebd., S. 33). Aus dieser gesellschaftlichen Bedeutsamkeit heraus widmet sie sich dieser Störung in einem gesonderten Kapitel. Der Ursprung der Verwahrlosung liege folglich aufgrund der Mutterentbehrung im Säuglingsalter begründet; die im Laufe des Lebens noch um andere schlechte Erfahrungen ergänzte Störung im ersten Lebensjahr führe schließlich zur Verwahrlosung (vgl. ebd., S. 35). Gestört werden im ersten Lebensjahr die Grundbedürfnis-

se des Säuglings nach „Zuwendung, Sättigung und Aufforderung zur Welt“ zum Beispiel durch Berufstätigkeit der Mutter und/oder Flaschennahrung (vgl. ebd., S. 33). So werden negative Gefühle ausgelöst, die dann zusammen mit anderen negativen Erfahrungen sich bspw. in Schulproblemen (vgl. ebd., S. 39) und schließlich in Störungen im Erwachsenenalter äußern und bis hin zum Selbstmord reichen (vgl. ebd., S. 37).

Meves unterstreicht ihre Erklärungen immer wieder mit zahlreichen Fallgeschichten und belegt die Glaubhaftigkeit mit Tierexperimenten. Grundsätzlich liegen die Ursachen für Störungen in der Gesellschaft: „Unsere Art der Säuglingspflege berücksichtigt sehr häufig nicht mehr in ausreichendem Maße die natürlicherweise notwendigen Lebensbedingungen für einen Säugling: nämlich die allernaheste Verbindung mit seiner Mutter, wobei die Berufstätigkeit der jungen Mütter eine zusätzliche Gefahr heraufbeschwört. Darüberhinaus verführt die westliche Lebensart neben dieser Härte für den Säugling zu einer Verwöhnung im Spiel- und Schulalter – allein schon durch das Übermaß technisierten Spielzeugs, des Fernsehens, des häufigen stundenlangen Sitzens im Auto“ (ebd., S. 44). Auch im Kapitel über Jugendkriminalität (vgl. ebd., S. 114ff.) steht im Grunde nichts neues, sondern unterstreicht vielmehr Meves’ Gesellschaftskritik und These, mangelnde Bindung führe zur gegenwärtigen Kriminalitätszunahme im Jugendalter. Auch hier wird das Fehlen der mütterlichen Bindung wieder als Hauptproblem geschildert. „Sehnsuchtskrank nach der Mutter“ gehen „viele dieser Schwerkranken beruflich in die Lebensmittelbranche oder ins Gaststättengewerbe (dieser Zusammenhang – ein Kellner hat also Sehnsucht nach der Mutter und ist krank – bleibt leider unklar!, M.S.), viele suchen nach einem Schiff (der Mutter), das sie trägt oder – nach der Kommune“ (ebd., S.118).

Führt man beide Stränge (Jugendkriminalität/Verwahrlosung und mütterliche Berufstätigkeit (die ja in den 70er Jahren anstieg)) als gegenwärtige gesellschaftliche Phänomene, die laut Meves einen Kausalzusammenhang besitzen) zusammen, schlussfolgert der aufmerksame Leser: Die Jugendkriminalität nimmt in unserer Gesellschaft als am häufigsten auftauchendes Symptom der Verwahrlosung zu, infolge von Bindungsstörungen, die wiederum v.a. eine Folge mütterlicher Berufstätigkeit sind (vgl. ebd., S. 114ff.). Die Tatsache, dass sie psychologisches Wissen (Theorien 3. Grades) und rückwärtsgewandte Geschlechterbilder und Einstellungen (Theorien 1. Grades) aufeinander bezieht, in signifikante Wechselbeziehung setzt und dadurch gegenseitig legitimiert und so ihren Ratgeber „professionalisiert“, mütterliche Berufstätigkeit und die Mutter an sich als Hauptschuldige auserkoren diffamiert und das Gelingen der Erziehung, zu der sie im Titel „ermutigt“, überwiegend an die Frau und ihre Rolle der Hausfrau und Mutter bindet, ist für den Leser größtenteils mittels des psychologischen Paradigmas, der Bindungstheorie und den zahlreichen Fallbeispielen verschleiert (vgl. Haarer).

Eine weitere Störungsart, die Meves thematisiert, sind sexuelle Probleme bei Kindern (vgl. ebd., S. 78). Das häufigste sexuelle Fehlverhalten bei Kindern zwischen zwei und fünf Jahren seien „Manipulationen“ am Genital. Auch hier findet Meves’ Erklärungsmodell wieder Anwendung: in der Phase der „handelnden Weltbewältigung“ ab ca. einem Jahr könne eine Störung des Explorationsbedürfnisses zu Frustrationen und schließlich wiederum zu Aggressionen führen, die sich dann in Ersatzbefriedigungen entladen – in diesem Fall verschaffe sich das Kind Lust durch Erregieren des Genitals (vgl. S. 80ff.). Aber auch mangelnde Aufklärung könne eine Ursache für Unnormales, bspw. der wech-

selseitigen Betrachtung nackter Kinder aus Neugier (!) sein (vgl. ebd., S. 83ff.). Und auch Homosexualität sei eine Folge an Zuviel oder Zuwenig mütterlicher Liebe (vgl. S. 86ff.). Die überkommene Auslegung der Freud'schen Theorie auf der Basis eines rückwärtsgewandten Weltbildes tritt umso bewusster hervor, vergegenwärtigt man sich den anbahnenden gesellschaftlichen Wertewandel in den 70er Jahren gerade auch zum Thema Homosexualität. Nichtsdestotrotz: Die Freud'sche Theorie auf der Basis eines anderen Weltbildes könnte auch eine andere Auslegung erfahren. Hier wird also abermals die Vermischung der Theorien 1. und 3. Grades bei Meves deutlich. Und eine weitere Überlegung: Wieso greift Meves unter den vielen Störungsarten gerade auch sexuelle kindliche Probleme in ihrem Ratgeber heraus und widmet diesen ein eigenes Kapitel? Auch hier ist Gesellschaftskritik wieder leitend: Meves wendet sich gegen die bestehende Praxis des sexuellen Umgangs in Kinderläden. (vgl. ebd., S. 93). Jedoch auch hier wieder plakativ, pauschalisierend und keineswegs kritisch relativierend. Denn bei aller berechtigten Kritik an den sexuellen Praxen der Kinderläden (im einzelnen sind diese bis heute (!) noch Forschungsdesiderat, vgl. Kap. IV.3.1.), bleibt doch zu relativieren, dass nicht jedes normales kindliches Erregieren gleich eine Störung ist, sondern in gewissem Grad ebenso altersnormal sein kann. Und darüberhinaus: Wer setzt die Norm zur Klassifizierung normalen Verhaltens? Dies wird, von der kindlichen Errektion abgesehen, gerade am Thema der Homosexualität deutlich. Hier werden gesellschaftliche Einflüsse wie auch Meves Geschlechterbilder, Vorurteile usw. indirekt deutlich (Theorien 1. Grades).

Dass Meves sich gegen 'die antiautoritäre Bewegung', Kinderläden, Studentenbewegung und deren Ziele und dgl. wendet, wird auch nochmals im Kapitel über die „sexuelle Revolte“ deutlich (vgl. ebd., S. 98ff.): als „sexuelle Revolte“ bezeichnet sie „die Dominanz des Themas Sexualität in Filmen und Illustrierten, in zahllosen wissenschaftlichen oder pseudowissenschaftlichen Publikationen, die man unter das Motto stellen könnte: So herrsche denn Sexus – wobei es vor allem um die Auflösung von sogenannten Tabus und ihrem tausendjährigen Muff geht“²⁸⁸. Man demonstriert und fordert: 1. Die Auflösung der Enthaltsamkeit vor der Ehe und der Monogamie. 2. Aufklärung der Kinder und Erwachsenen zur Vorbereitung und Steigerung sexuellen Glücks, das heißt das Wissen um biologische, physiologische Zusammenhänge und Techniken um Koitus, Konzeption und Konzeptionsverhütung. 3. Eine freie Darstellung von sexuellen Inhalten aller Spielarten in der Öffentlichkeit. 4. Abschaffung der einschlägigen Paragraphen 175, 184 etc.“ (ebd., S. 98). Zwar werden neben aller Kritik auch positive Möglichkeiten einer Revolte genannt; sie könne „reinigende Funktion haben“ und Eltern dazu anleiten, Kinder altersgemäß aufzuklären, anstatt „sie erst durch ... Strafen als schweinische Schandtaten empfinden lernen“ (ebd., S. 102). Das sei jedoch kein neues Wissen und existiere in der Psychologie schon lange. Tatsächlich aber arbeite die Revolte nicht auf sachliche Aufklärung hin, sondern sei selbst vielmehr Ausdruck von Bindungslosigkeit (vgl. ebd., S. 104). „Die Bindungslosigkeit zeigt sich zum Beispiel in einem fehlenden Interesse für den Partner (...) Sexualität, Promiskuität wird im Zeichen der sexuellen Revolte zur zähen Pflicht eines ungeschriebenen Kodex“ (ebd., S. 104). Die Kommune sei der offen-

²⁸⁸ Zur Anspielung auf dieses Zitat lässt sich sagen: die Forderung der Studierenden nach Abschaffung der Ordinarienuniversitäten hatte wahrlich nichts mit einer sexuellen Revolte zu tun, M.S.!

sichtlichste Ausdruck dieser Bindungslosigkeit, eine Ansammlung sexuell Verwahrloster. Sie stehe weniger im Zeichen der Emanzipation, v.a. nicht der weiblichen, da Frauen die aus der Bindungslosigkeit resultierenden Enttabuisierungen, die zu verbindlichen Reglements werden, mehr zur Versklavung unter den Mann führten. (vgl. ebd., S. 109–111). Das Aufkommen von Verhütungsmitteln verstärkte dies: Verhütungsmittel „befreien die Frauen nicht zum ‘Vollgenuß der Lust’. Sie befreien sie allenfalls zu einer maximalen Dienstbereitschaft für den Mann, den sie lieben (...) Die Willigkeit der Frauen, Ovaluationshemmer anzuwenden gegen die immer wieder aufflackernden Bedenken einiger Fachleute entspricht nicht ihrer ureigensten Bedürftigkeit im Bezug auf Sexualität, sondern ihrer Anpassungsbereitschaft (...) Besitztrieb und Anpassungsbereitschaft der Frau sind also wesentliche Hintergrundmotive der sexuellen Revolte und keineswegs allein ihr Wunsch, von ungewollten Schwangerschaften zum Zwecke eigenen erhöhten und ungehinderten Lustgewinns befreit zu werden“ (ebd., S. 109/110). Auch Meves Bindung an psychologische bzw. hier medizinische Paradigmen wird deutlich, wenn sie behauptet, weibliches Lustempfinden hätte zwischen dem 20. und 30. Lebensjahr und zum Zeitpunkt des Eisprungs ihren Höhepunkt; individuelle Unterschiede oder gar von diesen medizinischen Vorgaben unabhängige Empfindsamkeiten gibt es scheinbar für Meves nicht; vielmehr liege der Grund für Beischlaf außerhalb dieser Hohzeiten weiblicher Lust im Wunsch „up to date sein“ sein zu wollen oder die Frau müsse eben aus Anpassung mit ihrem Mann schlafen – „trotz ihrer Emanzipation“ (ebd., S. 110).

An dieser Stelle wird nochmals ihr restauratives, rückwärtsgewandtes Geschlechterbild deutlich. Und noch klarer wird ihre Anklage: „Diese Kinder, denen man den Traum von dem einen einzigen, wunderbaren Prinzen, den sie im Grunde ihrer Seele auch heute noch träumen, aus dem Herzen reißt und sie, mit Antibabypillen bewaffnet, in die Zelte, die Autos, die Matratzenpartys jagt, denen man keine Zeit läßt zu reifen für ihre Art zu lieben und die den Wunschtraum vom gemeinsamen Kind eliminieren müssen, bis er so vergilbt ist, daß es schließlich kein Erleben der großen Freude über die ‘gute Hoffnung’ mehr gibt – diese brutale Manipulation setzt uns einer generellen Einbuße an Gefühlbarkeit aus, die den kollektiven Seelenverlust auf die Spitze zu treiben droht“ (ebd., S. 111/112).

Mit folgendem pädagogischen Appell „die Liebe in dieser Welt zu mehrten – und das heißt: sich um den Anderen fürsorglich, respektvoll und verantwortungsbewusst zu mühen“ (ebd., S. 113) – schließt sie das Kapitel zur sexuellen Revolte ab.

Setzt man nun auch das Kapitel über die sexuelle Revolte in Beziehung zu dem gesamten Ratgeber, so bleibt nun kein Zweifel mehr: das Hauptübel der gesellschaftlichen Entwicklung ist letztlich die weibliche Emanzipation. Wenn sie dieses nicht direkt formuliert, so ist dies die implizite Botschaft ihres Ratgebers. Emanzipation ist das Hauptübel für viele kindliche Störungen, da Bindung verunmöglicht wird; sie führt zur Bildung von Kommunen, zur sexuellen Revolte und zum Anstieg der Jugendkriminalität. Frauen sind also Schuld an der kindlichen Verwahrlosung, ja sogar an Homosexualität. „Hier, in der Denaturierung der Mutter-Kind-Beziehung ist Anlaß gegeben zu düsterer Prognose. Im Grunde kann uns nur eine kollektive, planmäßig vollzogene Einsicht oder – eine neue Misere vor einem weiteren furchtbaren Absinken unserer Leistungsfähigkeit und einem Überhandnehmen der Kriminalität bewahren“ (ebd., S. 132).

Die bereits erwähnte Schuldhaftigkeitsthese (vgl. Badinter 1982) schwingt auch hier wieder mit, ja geht bei Meves sogar so weit, weibliche Emanzipationsbetrebungen zurückzudrängen. Zum anderen wird die Ganzheitlichkeit des Menschen zugunsten einer Fokussierung auf Reifungsvorgänge zurückgedrängt und Erziehung als Unterstützung von Reifungsvorgängen gesehen, die demnach richtig und falsch verlaufen kann. Und dies führt dann sogar zu solch „poietischen“ Schlussfolgerungen, dass sie verbindliche Voraussagen über Charakterentwicklungen von Kindern machen kann aufgrund bestimmter erzieherischer Einwirkung. Die Monokausalität ist deutlich (vgl. z.B. Meves 1970, S. 49).

Das heißt also zusammenfassend zu den Theorien 1. Grades: Ihr Vater- und Mutterbild sind also deutlich rückwärtsgewandt. Die Mutter wird hauptsächlich im Schuldkontext für nicht vorhandene Bindung genannt – und demnach zur Schuldigen für Fehlentwicklung und Störungen im Erwachsenenalter erklärt. Sie ist die Alleinverantwortliche für Bindungsstörungen (vgl. ebd., S. 21/22). Der Vater wird in diesem Kontext nicht genannt. Bindung und Bindungsprobleme ergeben sich also nur aus dem Verhältnis zur Mutter. Der Vater wird insgesamt im Erziehungsratgeber nicht thematisiert. Nur ein einziges Mal im Ratgeber, nämlich im Kontext von Grenzen und Regeln in der Erziehung, denn „diese Forderungen (können, M.S.) (...) wirkungsvoll besonders vom Vater unterstrichen werden“ (ebd., S. 67). Die Aufgabenverteilung erinnert damit ganz klassisch an die Tradition der in Ratgebern vorfindbaren Geschlechterverteilungen, in denen dem Vater Strenge und die sittliche Erziehung zukam, während die Mutter v.a. für die Pflege des Kindes zuständig war. Sie „formt“ vielmehr den kindlichen Charakter mittels ihrer Einstellung (vgl. ebd., S. 130). Während die Mutter für Bindung und damit Emotionalität zuständig ist, kommt dem Vater das Einüben von Regeln und Normen zu, „ein ‘starker’ Vater, der nicht weichlich sein ‘Nein’ in ein ‘Ja’ verwandelt“ (ebd., S. 68). Andere Aussagen über die Aufgaben des Vaters finden sich nicht. Insgesamt gibt es für Meves anscheinend nur die „klassischen“ Geschlechtsrollenattributionen, alles andere ist gestört; Homosexualität bedeutet für sie Krankheit (als Folge von Triebstörungen in der Kindheit, verursacht durch die Mutter) (vgl. ebd., S. 27; S. 85–87). Inwiefern Meves’ Orientierung am christlichen Glauben eine Rolle spielt, muss offen bleiben.

Das Säuglingsbild ist das eines sehr passiven Wesens, das ohne Individualität ausgestattet, sich in erster Linie ohne eigene Aktivität gemäß seiner Triebe entwickelt. (vgl. ebd., S. 11). Aktivität, höhere Lernvorgänge, Verstehensleistungen oder aktive Weltaneignung vor dem ersten Lebensjahr scheinen für Meves nicht möglich. Säuglingsforschung zum „kompetenten Säugling“ entwickelte sich ab Mitte der 60er Jahre erst langsam und war Meves evtl. noch nicht bekannt. Dennoch ist die Vergleichbarkeit mit dem Tier im ersten Lebensjahr sehr eng und verschafft dem Säugling ein sehr passives Bild, der hauptsächlich der adäquaten Pflege bedarf. Neben dem Zugestehen von Aktivität und Intelligenz ist Emotionalität kein Thema, auch das eigene Wollen, der kindliche Wille wird negiert bzw. zumindest nicht thematisiert. Der Säugling wird damit zum instinktgesteuerten Triebbündel reduziert.

Durch Meves’ Rat droht nicht nur eine Überschätzung erzieherischen Einwirkens, sondern einer „poietischen“ Erziehung sind damit ‘Tür und Tor’ geöffnet. Meves lehnt zwar eine Machbarkeitspädagogik strikt ab, wenn sie sagt: „Dass wir das nicht dürfen, davon spricht die Psychopathologie, die Lehre von den seelischen Erkrankungen, eine beredete

Sprache. Sie gibt uns Auskunft darüber, in welcher gesetzmäßigen Weise ein Mensch Störungen anheimfällt, wenn man ihn in einer ihm nicht gemäßen Weise manipuliert“ (ebd., S. 8). So folgert sie, dass die „weitestgehende Formbarkeit des Menschen“ nicht erlaube, den Menschen nach eigenen Vorstellungen zu manipulieren. Übersetzt heißt das: Manipulieren ja, weil möglich und prinzipiell nicht verwerflich, wenn es gemäß der kindlichen Entwicklung passiert. Und dieser Entwicklungsverlauf sei ja vom Kind, also natürlich, vorgegeben und somit wiederum keine Manipulation. Dass aber die Normierung dieser Entwicklung, ihr Verlauf von der Autorin selbst auf der Basis psychologischer Theorien beschrieben wird und fraglich ist, was und wie viel hier wirklich ‘natürlich’ gegeben und ‘normal’ sei (vgl. z.B. Homosexualität), wird von Meves natürlich nicht kritisch diskutiert. Dass also diese psychologische Orientierung wiederum „poietischen“ Machbarkeitsvorstellungen auf subtiler Ebene Tür und Tor öffnet und Meves schließlich „poietische“ Anweisungen erlaubt, obwohl explizit formuliert von ihr abgelehnt, bleibt verschleiert!

Was nun bereits deutlich wird: Neben der Vermittlung psychologischen Wissens kommen auch Meves’ Theorien 1. Grades, also ihr Gesellschaftsbild, Säuglings- sowie Geschlechter- und Familienbild elementar zum Tragen und konstituieren zusammen ihre Auffassung von Erziehung – in Negation. Der Zusammenhang der Theoriegrade gestaltet sich bei Meves also folgendermaßen: v.a. die Tiefenpsychologie, aber auch die Verhaltensforschung sind ihre wissenschaftlichen Bezugssysteme (Theorien 3. Grades). Veraltete Theorien 3. Grades stützen ihre Theorien 1. Grades. Zusammen mit ihren Theorien ersten Grades sowie ihren Erfahrungen aus ihrer psychologischen Praxis konstituieren sich ihre Erziehungsvorstellungen und ‘Ratschläge’ (Theorien 2. Grades).

Meves’ zahlreiche Fallbeispiele dienen nicht nur der Verständlichkeit, sondern belegen auch die Richtigkeit der wissenschaftlichen Theorie und stützen damit die Glaubwürdigkeit ihres Ratgebers insgesamt. Jedoch verbirgt sich dahinter ein Zirkelschluss, denn Meves’ Fallbeispiele passen, weil sie ihrer (psychagogischen²⁸⁹) Praxis entspringen. Und ihre Praxis fusst wiederum auf ihren Theorien 3. und 1. Grades sowie den von ihr gemachten Erfahrungen. Ausgehend von dieser Kombination trifft sie wiederum praktische Entscheidungen, bewertet, therapiert – so ergibt sich Praxis und damit ihre Fallbeispiele. Und diese Fallbeispiele belegen dann wiederum die Theorie – und dienen in ihrem Ratgeber als Beleg! Der Kreis schließt sich – Erfahrungen, Theorie und Ratgeberinhalten stützen sich wechselseitig.

Die Frage nach dem geeigneten Erziehungsstil, Erziehungsvorstellungen und -ziele werden von Meves nur in einem Kapitel näher thematisiert. In diesem dritten Kapitel, das sich „Aggression und Autorität“ nennt, stellt sie einleitend die Frage, ob Erziehung autoritär oder antiautoritär erfolgen soll (vgl. ebd., S. 46) Unter antiautoritär versteht sie „laissez-faire-Erziehung“, ein „Wachsenlassen“, das Kind wird „weitgehend sich selbst überlassen“, da es „von Natur gut sei“ (ebd., S. 46). Mit Rousseau und damit seit der Aufklärung gäbe es dieses Erziehungsextrem, das wieder Grundlage der „Schlachtruhe

²⁸⁹ Die Psychagogik, eine Methodenlehre, ist eine Kombination aus Pädagogik, Tiefenpsychologie und Psychotherapie und beschäftigt sich methodisch mit der Behebung von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen.

unserer jungen Revolutionäre“ (ebd., S. 45) sei. Weitere Ausführungen, Differenzierungen zu Rousseau erfolgen nicht; demnach ist es nicht verwunderlich, dass aufgrund des mangelnden Wissens Rousseau hier genauso verzerrt bzw. falsch interpretiert und verurteilt wird wie angeblich von den von Meves kritisierten „Revolutionären“. Zum anderen findet sich ebenso lange Zeit autoritäre Erziehung, (ein Vernachlässigen bzw. eine Nicht-Orientierung an der Psychologie führe dazu, dass man sich an der eigenen Erziehung orientierend in ein Extrem verfällt; dies sei wiederum der Grund, weshalb man in der Geaschichte von einem Extrem ins andere (autoritär vS. antiautoritär) gefallen sei; Meves bezeichnet demzufolge die geschichtliche Entwicklung von Erziehung als Wellenbewegungen und identifiziert die Nichtbeachtung der Psychologie als Ursache!) Erziehung durch „strenge Zucht und Dressur“ (ebd., S. 46), „aggressiv-gewalttätige Erziehungspraktiken“ (ebd., S. 54), Schläge und „Kadavergehorsam“ (ebd., S. 17), „Sadismus“ (ebd., S. 18).

Ausgehend von ihren grundlegenden Entwicklungsauffassungen erläutert sie, dass für eine gesunde Entwicklung die Gegenpole Anpassung und Ablösung gewährleistet sein müssten. Diese seien aber nur dann vorhanden, wenn grundlegende Bindung erfolge – nur so könne und wolle sich das Kind anpassen – sowie das Gewähren von natürlicher Aggressionen (Trotz zur Ablösung) und die Kontrolle bzw. Verhinderung ungerechtfertigter Aggression (vgl. ebd., S. 63). Was heißt das? Nach der Aufklärung über psychologische Grundlagen der Aggression schlussfolgert und betont sie, dass die Fähigkeit, die für Entwicklung notwendige Aggression zu steuern, „von erzieherischen Maßnahmen im Kleinkindalter (abhänge, M.S.) (...) und zwar so regelmäßig, daß man Voraussagen machen kann über die Charakterentwicklung solcher Kinder“ (ebd., S. 49) So erzeuge „gewalttätige Dressur“, Schläge, ja die Einstellung, „‘der nicht geschundene Mensch wird nicht erzogen’“ (ebd., S. 51), Erwachsene, die „unter Jähzorn, Tyrannis, Zynismus oder gar Quälsucht“ (ebd., S. 51) leiden. Demnach fordert sie – im Übrigen das einzige Mal im Ratgeber, in dem sie die Eltern direkt anspricht – dazu auf: „Eltern, vermeidet es, durch gewalttätige und einschränkende Erziehungsmethoden Eure Kinder so zu dressieren, daß Aggressivität künstlich produziert und aufgeheizt wird!“ (ebd., S. 54). Ebenso sei aber die „weiche Welle“ in der Erziehung“ (ebd., S. 55) abzulehnen, denn auch diese Kinder werden „unbeherrschbar aggressiv“ (ebd., S. 55). „Ist ‘das Trachten des menschlichen Herzens nicht böse von Jugend auf’, wie es das alte Testament aussagt? Hat der Mensch vielleicht nicht doch in sich einen Drang zur Vernichtung seiner Mitmenschen, um sich allein schrankenlose Macht anzueignen?“ (ebd., S. 55). Unter Rekurs auf Lorenz’ Tierforschung, der angeborene, zur Arterhaltung notwendige Aggressionstrieb beim Tier nachweisen konnte, zieht Meves einen Vergleich zum Menschen und schlussfolgert, dass diese Aggressionstrieb mittels erzieherischer Maßnahmen gesteuert werden müssten. Und diese gelinge weder durch autoritäre oder antiautoritäre Erziehung. Diese Steuerung durch Regeln, Ver- und Gebote erfolge durch den Vater (S. 67/68). Wie Erziehungsmaßnahmen und Prozesse im Detail und in Abgrenzung zu autoritärer und antiautoritärer Erziehung auszusehen haben, überlässt Meves anscheinend der Kompetenz des Lesers; Ausführungen dazu erfolgen jedenfalls nicht. Auf die Frage „Wie dann aber finden wir den Weg zwischen Skylla und Charybdis?“, antwortet sie, „indem wir verstehen, daß Aggressionen bei Kindern nicht böse, sondern den Kindern dienlich sind (...) können auf diese Weise leichter Aggressionen von Kindern ertragen (ohne unge-

rechtfertigt wütend zu werden, M.S.) (...) andererseits mit Festigkeit Verbote setzen (...) dem Kind angemessen mit Aggressionen antworten, wenn es (...) diese Grenzen übertritt (...) Aggressionen in der Erziehung werden erst da böse, wo sie auf Unterwerfung des Kindes unter die Macht des Erwachsenen gerichtet sind, wo sie ausschließlich und im Unmaß praktiziert werden, ganz zu schweigen von den Fällen, wo sie dem Kind körperlichen Schaden zufügen“ (ebd., S. 66/67). Genauere Auskunft über die Art der favorisierten Erziehungsmethoden, ja über grundlegende Einsichten erzieherischen Handelns, möglicher Probleme udgl. erfolgen nicht. „Richtige Erziehung“ ist also wissende, an den Phasen ausgerichtete Führung und Vorbild, so die zusammenfassende Botschaft Meves (vgl. z.B. ebd., S. 98).

Nochmals kurz zurück zu obigem Zitat über die Frage nach angeborener Aggression: Deutlich wird hier auch der Einfluss ihrer christlichen Orientierung und das sich insgesamt daraus ergebende Menschenbild. So nimmt sie Abstand von der bereits kritisierten Auffassung Rousseaus, der Mensch sei gut, und versucht demgegenüber zu belegen, dass der Mensch bereits von Natur aus (von Gott aus? Anmerkung M.S.) Böses in sich trage, das aber nötig sei für Entwicklung: für Ablösungsprozesse (so beispielsweise in der Pubertät, „in der es entwicklungspsychologisch notwendig zu Aggressionen gegen die Eltern kommen muß“, damit dann wieder eine Phase der Bindung folgen könne (Meves Denken in Wellenbewegungen greift auch im Bezug auf menschliche Entwicklung) und dies alles so zu „tieferen zwischenmenschlichen Bindungen und bewusster Verantwortung für die Gemeinschaft (führe, M.S.) – ein erstes Erahnen des Gehorsams, überpersönlichen Zielen zu dienen“ (ebd., S. 64).

Diese überpersönlichen Ziele sollen laut Meves von der Gesellschaft bzw. gesellschaftlichen Institutionen kommen. Ziel ist folglich gesunde Entwicklung, Freiheit im Sinne von Mündigkeit (ohne das wieder zu thematisieren) als Voraussetzung für gesellschaftliche Beteiligung. Die individuelle Komponente wird nicht thematisiert und geht verloren (vgl. ebd., S. 70/71). „Lebensschicksal, ja Völkerschicksal ist abhängig vom Erziehungsstil. Natürliche, ‘richtige’ Erziehungsstile aber können wir ‘machen’, sie uns etwa nach einem ideologischen Konzept ‘ausdenken’, ohne daß es zu lebensgefährlichen kollektiven Krisen kommen muß. Wir können Erziehungsstile nur lernen, indem wir erforschen, was dem Menschen zu einer höchstmöglichen Eigenentfaltung und notwendigen Anpassung an eine Gemeinschaft dienlich ist. Die Beachtung von Lebensbedingungen von Kleinkindern ist dafür die Voraussetzung; denn es gilt unseren Kindern den Weg frei zu machen, nicht damit sie unsere Diener werden, sondern hochqualifizierte, weil vollentfaltete Menschen, die so frei geworden sind, sich an überpersönliche Aufgaben zu binden. Nur so werden Menschen ihr Leben sinnvoll und glücklich erfüllen können – als verantwortungsbewusste Arbeiter im ‘Weinberg des Herrn’“ (ebd., S. 71). Dies ist Meves abschließendes Ziel – die Überbetonung der gesellschaftlichen Seite wird auch hier nochmals deutlich.

Zusammenfassend zu den Theorien 2. Grades folglich: Meves spricht die Eltern nie direkt an, bleibt sachlich und vermittelt keine direkten Rezeptologien oder Handlungsanweisungen wie es für Ratgeber typisch wäre. Vielmehr leitet sie ihren „Rat“ aus der Negation ab, d.h. aus der Darstellung von Verhaltensstörungen schlussfolgert sie, wie elterliches Verhalten nicht sein soll. Erziehung solle weder autoritär noch antiautoritär erfolgen, da diese Aggressionen erzeuge, die zu Störungen führen. Definitionen über diese

Stile bleiben weitgehend plakativ. Sie fordert Eltern nicht zur Reflexion über ihren Stil auf, weder explizit noch implizit. Die Komplexität von Erziehung wird in diesem Ratgeber keinesfalls deutlich oder auch nur angedeutet! Als autoritär bezeichnet sie sehr plakativ Schläge, Dressur, Kadavergehorsam, Sadismus, als antiautoritär eine Erziehung des Wachsenlassens, negative Erziehung wie bei Rousseau. Wie genau solche Erziehung aber aussieht, beschreibt sie nicht. Wie soll dann Erziehung tatsächlich aussehen, einschließlich der zahlreichen für pädagogische Prozesse „normalen“ Probleme und Themen, wie bspw. Freiheit vs. Zwang? Dies alles wird nicht thematisiert. Die einzige positiv formulierte Auskunft ist, dass das Grundlegendste für richtige Erziehung in der frühen Kindheit das Erreichen und Gewähren von Bindung und Ablösung ist; und demnach darf Erziehung weder autoritär noch antiautoritär sein.

Detaillierteres erfolgt nicht. Das zugleich Positive daran ist aber, dass Meves damit auch von Rezepten Abstand nimmt, wenn auch sicherlich nicht bewusst, da sie nicht ins Detail geht. Machbarkeit lehnt sie zwar explizit ab, aber nur aus dem Grund, weil Machbarkeit nicht an der kindlichen Entwicklung orientiert ist. Individualität nicht ansprechend, unterwirft sie sich aber im gleichen Atemzug der Psychologie als Maßstab und normvorgebender Instanz für kindliche Entwicklung – und wird damit doch wieder Vertreter „poietischer“ Erziehung. Einer Erziehung, die eben richtig oder falsch sein kann und sich hauptsächlich ausrichtet an endogenen Reifungsvorgängen und damit „poiesis“ ist! Sie suggeriert ja ebenso, Erziehung gelinge gleichsam, wenn man sich an die Entwicklung halte.

4.4. Elisabeth Dessai: Kinderfreundliche Erziehung in der Dreizimmerwohnung. Ein unorthodoxer Ratgeber. Frankfurt am Main 1973

4.4.1. Angaben zur Autorin und Kurzvorstellung des Ratgebers

Über Elisabeth Dessai war nur wenig Biographisches in Erfahrung zu bringen. Sie wurde „1941 in Groß Süßstedt im Kreis Uelzen geboren, studierte Romanistik und Germanistik und promovierte 1967 in Köln mit einer Dissertation über portugiesische Liebesonnette. Seither ist sie in der Erwachsenenbildung tätig. Für die Emanzipation wirkte sie u.a. durch Aktionen im Rahmen des ‘Aktionskreises § 1356 BGB’“, so am Ende ihres Buches „Sklavin Mannweib Weib“ (1970, S. 103).

In Dessais Buch „Auf dem Weg in die kinderlose Gesellschaft“ (1979) ist zu lesen: „Dr. Elisabeth Dessai, 37, ist mit einem indischen Chirurgen verheiratet und hat zwei Kinder im Alter von 9 und 13 Jahren. Veröffentlichungen: „Sklavin Mannweib Weib“ 1970 (als rororo-Taschenbuch 1972 unter dem Titel „Hat der Mann versagt?“ erschienen), „Kinderfreundliche Erziehung in der Stadtwohnung“ 1973, „Chancengleichheit durch Schulreform“ 1974 und zusammen mit Renate Alt-Rosendahl „Wohnen und Spielen mit Kindern. Alternativen zur familienfeindlichen Architektur“ 1976. Elisabeth Dessai hat knapp eineinhalb Jahre in Indien gelebt. Sie ist Vorsitzende des Vereins „Wohnen mit Kindern“ e.V., Moers, der sich für kindgerechte Baumaßnahmen engagiert“ (Dessai 1979, S. 7).

Titel und Inhalt der genannten Bücher geben zumindest Einblicke in Dessais Positionen und gesellschaftspolitisches Streben: Emanzipation der Frau, Chancengleichheit durch schulische Reformen und die Verbesserung der finanziellen und sozialen Lage von Fa-

milien sind Kernpunkte. Insbesondere über die Nachteile von Paaren mit Kind versucht sie aufzuklären und fordert zum Abbau derselben auf, durch 1. „ökonomische Gleichstellung von Eltern und Kinderlosen durch die Ermöglichung einer vollwertigen Berufstätigkeit von Vater und Mutter“ und 2. die „Herstellung kinderfreundlicher Wohnsituationen“ (Dessai 1979, S. 85ff.). Differenziert, informativ und mit deutlich gesellschaftskritischem Impetus stellt sie die gegenwärtige Situation von Frauen und Familien vor und arbeitet in Folge Möglichkeiten und Forderungen heraus, die sich auf die obigen Punkte beziehen. Diese Forderungen sind auch heute noch aktuell und beziehen sich beispielsweise auf die Etablierung von Kinderkrippen, das Vermeiden finanzieller und beruflicher Nachteile für Familien, insbesondere Frauen mit Kind, Vaterurlaub sowie insgesamt die Intensivierung der Beziehung zwischen Vater und Kind und der Arbeitsplatzgarantie der Frau bei Rückkehr in den Beruf. Diese Forderungen werden in einem von Dessai entworfenen Elternschutzgesetz zusammengefasst (vgl. z.B. Dessai 1979; vgl. auch ihre anderen Werke).

Auch in Dessais Erziehungsratgeber setzt sich die Beschäftigung mit der in den anderen Büchern vorfindbaren Themen fort. Der 191 Seiten lange Ratgeber trägt folglich den richtungsweisenden Titel „Kinderfreundliche Erziehung in der Dreizimmerwohnung. Ein unorthodoxer Ratgeber“. So liegt auch hier ein Schwerpunkt auf der Wohnsituation und deren Auswirkung auf die Entwicklung und Erziehung von Kindern. Aber auch die Geschlechter- und Rollenproblematik sowie die Verbesserung der Lage von Familien insgesamt ist Dessai ein zentrales und mit Erziehung untrennbar verknüpftes Anliegen.

Zentrale Botschaft Dessais liegt in der Aufklärung über Faktoren, die v.a. durch die Wohnsituation und kinderfeindliche Umwelt bedingt auf das Kind und seine Entwicklung einwirken und zu einer repressiven Erziehung des Kindes führen. Demzufolge gliedert sie ihren Ratgeber in 11 Kapitel, die jeweils einem „Repressionsthema“ (z.B. Sauberkeitserziehung, ideologisierte Kinderliteratur und Schulbücher, Stören des Nachbarn durch mangelnde Isolierung) vorbehalten sind. Kapitel 11 und 12 beschäftigen sich mit der Darstellung der repressiven (Umwelt-)Bedingungen für Erziehung und folgerichtig mit den „Voraussetzungen für eine repressionsfreie Kindererziehung in der Familie“ und dem „‘frei’ erzogene(n) Kind in der Schule und im Beruf“. Bereits im Klappentext findet sich der werbende Hinweis, dass die Autorin, auch Mitherausgeberin der Vierteljahresschrift ‘Modell 1980’ und Vorsitzende des diese Jahresschrift herausgebenden Internationalen Forschungsinstituts für Emazipationsfragen, als Mutter zweier Kinder (7- und 4-jährige Buben) und eines Pflegekindes (10-jähriger Junge) auf eine siebenjährige Erziehungspraxis zurückgreift, in der sie „aus eigener Erfahrung die Strapazen und den täglichen Nervenkrieg in einer modernen Mietskaserne (kenne, M.S.), wo Familien mit Kindern nur durch eine hellhörige Wand von ihren kinderfeindlichen Nachbarn getrennt sind. Sie kennt die täglich auftauchenden Konflikte in der Kleinfamilie, wo die Bedürfnisse der Eltern mit denen der Kinder kollidieren“ (Klappentext des Ratgebers). Ihre Kinder seien „das Produkt einer natürlichen, d.h. nicht gehemmten Entwicklung“²⁹⁰ und

²⁹⁰ Die folgende widersprüchliche Formulierung (Produkt einer natürlichen Entwicklung?! – Ein Produkt wird doch schließlich hergestellt!) darf Dessai wohl nicht angelastet werden, sondern entspringt dem Verfasser des Klappentextes.

Dessais Buch nehme damit als „unorthodoxer wie praktischer Elternratgeber“ Abstand von „all jenen Mutti-Ratgebern, die sich immer noch auf dem Wissenstand unserer Großmütter bewegen. Er basiert auf den Erkenntnissen moderner, nichtautoritärer Erziehung, die Selbstregulierung und Selbstbestimmung des Kindes an die Stelle von Repression und Reglementierung setzen“ (Dessai 1970, Klappentext des Ratgebers). Mit diesem Vorwissen ausgestattet beginnt der Leser die Lektüre. Inwiefern der Klappentext revidiert werden muss bzw. mit Dessais Erziehungsvorstellungen übereinstimmt, bleibt abzuwarten. Denn Klappentext wie Titel können natürlich immer auch stark vom Verlag beeinflusst sein.

4.4.2. Analyseergebnisse

Dessais Botschaft lautet: Repressive, kinderfeindliche Umweltbedingungen, seien diese in der sächlichen Umwelt zu finden und/oder in – für Dessai sich auch wechselseitig bedingend – der Art der pädagogischen Einwirkung, hemmen die „natürliche, gesunde“ (Dessai 1970, S. 7) kindliche Entwicklung. Dessai, die sich für eine „anti-autoritäre“ bzw. „(repressions-)freie Erziehung“ – begriffliche Unterschiede scheint es für sie nicht zu geben – einsetzt, verfolgt mit dem Erziehungsratgeber zwei Absichten: „Einerseits möchte es (das Büchlein, M.S.) den Eltern, die nun einmal in der Dreizimmerwohnung leben, beratend helfen, andererseits sie dazu anregen, die Isolierwohnung zu öffnen und sich für gemeinschaftlich realisierbare Projekte zugunsten einer kindgerechteren Umwelt zu engagieren“ (ebd., S. 8/9). Dessais Ratgeber verfolgt also explizit den Anspruch, realistische Möglichkeiten zu schaffen, um weitestgehend repressionsfrei in dieser repressiven Umwelt erziehen zu können – eben durchaus im Bewusstsein, die repressiven Rahmenbedingungen an sich nicht „übernacht“ abbauen zu können: Weder „schöne Appelle“, noch „die Literaturschwemme über antiautoritäre Erziehung, die zumeist in idyllischen Kommunen und alten Villen mit großen Gärten angesiedelt ist“, schaffen hier Abhilfe und sind hinreichend, eine repressionsfreie Erziehung in der Realität zu ermöglichen. „Anti-autoritäre Erziehung ist nach wie vor der Luxus einer kleinen Minderheit“ (ebd., S. 7). Dessai geht es also um Vorschläge gerade für jene, die sich mit hierfür ungünstigen Lebensbedingungen auseinanderzusetzen haben und demnach andere Hilfe brauchen, als jene, die ohnehin in für die Umsetzung von „freier Erziehung“ förderlichen Bedingungen leben.

Dennoch geht es neben diesen verhältnismäßig schnell verfügbaren Maßnahmen innerhalb dieses nicht schnell veränderbaren Rahmens Dessai auch darum, den Rahmen selbst langfristig zu ändern, d.h. also die repressiven Umweltbedingungen langfristig zu wandeln. Das bedeutet: sie verfolgt eine auf den Mikrobereich, d.h. auf die familiäre Erziehung (vgl. z.B. ebd., S. 10ff.), sowie eine auf die Gesamtgesellschaft bezogene Perspektive (vgl. z.B. ebd., S. 174ff.).

Dem Konzept liegt insgesamt die Vorstellung einer natürlichen Entwicklung des Kindes auf der Basis der kindlichen Selbstregulation zugrunde, die durch Repressionen nicht gehemmt und durch unterstützenden Einfluß der Umwelt (Umgebung und Erziehverhalten, also Sozialisationsbedingungen und Erziehung) entsprechend gefördert werden muss. Selbstregulation allein reicht für gesunde Entwicklung laut Dessai also nicht aus, sondern bedarf der Förderung von außen. Erziehung wird folglich für notwendig erklärt. Wie muss eine von Dessais Menschen- und Weltbild geprägte Erziehung aber aussehen?

Insbesondere Vorbild (vgl. z.B. S. 19; S. 79) und Arrangement (vgl. z.B. S. 85) sind zentrale Erziehungsmittel. Von direkten Erziehungsmitteln (Lob, Tadel) mit Ausnahme der Diskussion nimmt sie Abstand bzw. empfiehlt sie auf ein Minimum einzuschränken oder als logische Konsequenz erfolgen zu lassen (Belohnung, Strafe) (vgl. ebd., S. 150ff.).

Die Hemmung der kindlichen Entwicklung liegt folglich in den mit den kindlichen Bedürfnissen kollidierenden Bedürfnissen des Erwachsenen begründet, d.h. genauer: der Erwachsene „übersieht“ – ob dies bewusst oder in der unreflektierten Übernahme von Erziehungstraditionen und Lebensweisen geschieht, wird nicht geklärt –, dass auch das Kind Bedürfnisse hat, diese allerdings mit denen des Erwachsenen kollidieren (vgl. z.B. ebd., S. 25). Demnach ist das oberste Prinzip die Suche nach Kompromissen zwischen diesen sich entgegenstehenden Bedürfnissen. Langfristige Lösungen liegen nach Dessai darin, Umweltbedingungen zu verändern (z.B. kindgerechte Wohnungen zu schaffen) und gesellschaftliche Missstände abzuschaffen (z.B. bezogen auf die Schule), die repressives Erziehverhalten erzwingen. „Wir haben gesehen, daß wir Kinder unterdrücken, weil wir uns die falschen Möbel angeschafft haben, daß wir den Säugling im Kot schmoren lassen, weil unsere Fußböden säuglingsungerecht sind, daß wir den Kindern die Bewegung verbieten, weil unsere Wände hellhörig und die Mitbewohner kinderfeindlich sind, daß wir den Säugling nachts durchschreien lassen, weil uns die Versorgung ohne Hilfe überfordert, daß wir kleine Kinder abends alleine lassen, weil wir nicht kommunikativ wohnen, daß wir die Begabungen des Kindes nicht zur freien Entfaltung bringen, weil wir einerseits pädagogisch nicht ausgebildet sind und uns andererseits die nötigen Räumlichkeiten dazu fehlen. Wir haben gesehen, daß es uns unmöglich ist, die Kinder Demokratie zu lehren, weil die Gruppe der Gleichaltrigen als Voraussetzung nicht vorhanden ist, und daß wir uns den Kindern gegenüber aggressiv verhalten, weil uns ihre permanente Anwesenheit entnervt, und daß im Extremfall die Isoliertheit der Kleinfamilie die Tötung von Kindern ermöglicht.“ (ebd., S. 171). Daraus folgert sie: „Wir haben erkannt, daß freie Kindererziehung in der Kleinfamilie nur dann möglich sein wird, wenn wir die Dreizimmerwohnung öffnen und zu einem mehr gemeinschaftlichen Wohnen kommen. Wir werden es nicht schaffen, unsere Kinder ‘frei’ zu erziehen, nur weil wir es uns vorgenommen haben. Freie Kindererziehung wird realisierbar nur dann, wenn man die architektonischen und sozialen Voraussetzungen für eine freie Kindererziehung schafft“ (ebd., S. 171/172).

Verschiedene Theoriegrade klingen in diesem Zitat an: Weltbild, Gesellschaftskritik, Informationen zum Familienbild sowie zum Menschen- bzw. Kindbild (Theorien 1. Grades) und Aussagen über die sich daraus ableitende favorisierte bzw. abgelehnte Erziehung (Theorien 2. Grades). Nicht thematisiert werden Theorien 3. Grades. Was bedeutet das nun im Einzelnen?

Dessais Rat und ihre Theorien 2. Grades setzen an ihrer Vorstellung der kindlichen Selbstregulierung an, die als „natürlich“, d.h. von Natur gegeben proklamiert wird. Kindliche Selbstregulierung als „natürlich“ zu proklamieren, wirft natürlich wieder die Frage auf: Wer definiert was als natürlich? Welche Normierung steckt dahinter, wie wird sie belegt, wie wird sie begründet? Denn letztlich bleibt das Postulat „natürlich“ eine menschliche Setzung, hinter der sich eine auf einem bestimmten Paradigma fußende Norm verbirgt. Explizite Bezüge zu wissenschaftlichen Theorien finden sich bei Dessai

nicht. Insgesamt fallen ihre Bezugsquellen im Vergleich zum beispielsweise ‘antiautoritären’ Ratgeber von Stöhr eher spärlich aus. Sie bezieht sich lediglich an einer Stelle als Beleg für die Selbstregulierung der kindlichen Ernährung (Hunger, Durst, Sättigung etc.) auf Summerhill (vgl. ebd., S. 33); an mehreren Stellen wird ansonsten zum Beleg auf die Erfahrungen der Familie Ritter²⁹¹ (vgl. ebd., S. 32, S. 39/40, S. 182), Erfahrungen mit der indischen Kultur (vgl. z.B. ebd., S. 8, S. 18) und v.a. auch die eigenen Erziehungserfahrungen mit Dessais ältestem Sohn (vgl. ebd., S. 12, S. 19, S. 20f., S. 26, S. 37, S. 39, S. 45ff.) verwiesen. Ansonsten hinterfragt die Autorin die Rationalität bisheriger Erziehungsvorstellungen auf ihren tatsächlichen pädagogischen Nutzen und Wert. Dabei soll reflektiert werden, ob sich eventuell doch (nur) unkritisches Festhalten an Erziehungs-traditionen, die ohne pädagogischen Wert die Erwachsenenbedürfnisse befriedigen, hinter praktizierten, Repression verursachenden Erziehungsmaximen verbergen. So fragt Dessai bspw. im Kontext des empfohlenen und auch gesellschaftlich (sogar bis heute noch, trotz der seit der Jahrhundertwende bestehenden Kritik und proklamierten Unnötigkeit, vgl. Schmid 2008, S. 46) praktizierten, von der Mutter festgelegten Stillrhythmus herausfordernd: „Warum soll der Säugling an eine bestimmte Trinkordnung gewöhnt werden? Damit er lernt, die Befriedigung seiner Bedürfnisse aufzuschieben? Rücksicht zu nehmen auf die Bedürfnisse der anderen? Dieses Lernziel kann der einsichtsunfähige Säugling nicht erreichen“ (Dessai 1970, S. 27). In der Konsequenz gelte es dann, neue kreative Vorschläge zu suchen, in denen beide Bedürfnisstrukturen (des Kindes und des Erwachsenen) Beachtung finden – Kreativität und Vernunft (Reflexion) sind für Dessai in Abgrenzung von unhinterfragter Tradierung die elementaren Pfeiler der Erziehung. Denn „Kindererziehung ist weniger eine Wissenschaft als eine Kunst“ (ob die Autorin pädagogische Klassiker gelesen hat, bleibt rein spekulativ, ist auch anhand der inhaltlichen Ausführungen zu bezweifeln, wenngleich ihr Ratgeber pädagogische Fragen im Vergleich zu Meves Ratgeber eher andiskutiert, M.S.). Die Kindererziehung, so Dessai weiter, „verlangt von den Eltern Kreativität, die Fähigkeit, Überliefertes in Frage zu stellen, die Bereitschaft, nicht das Übliche, sondern das Vernünftige zu tun“ (ebd., S. 10).

Dieses Prinzip durchzieht Dessais gesamten Ratgeber und macht sich folglich nicht nur in den Erziehungsvorstellungen bemerkbar (der Ratgeber ist implizit wie explizit durchzogen von der Forderung, das Kind zum selbständigen Denken und zur Kritik anzuregen, vgl. z.B. ebd., S. 92ff.), sondern auch im Umgang mit dem Ratgeberadressaten (explizit: Aufforderung zum kritischen Denken, zur Reflexion über das eigene Erziehungsverhalten, vgl. z.B. ebd., S. 59; S. 153/154; implizit: sie schafft auch Denkanreize durch ihre vielen Fragen/ihr Hinterfragen sowie die Antizipation und Diskussion verschiedener Möglichkeiten, Beispiele und Situationen, so bspw. bei der Wohnraumverteilung ebd., S. 59–63; vgl. auch z.B. ebd., S. 11/12, S. 26/27, S. 33, S. 38, S. 42, S. 52, S. 56/57, S. 61ff., S. 67, S. 153/154, S. 156).

²⁹¹ Bereits 1949, also deutlich vor der antiautoritären Erziehungsbewegung der Endsechziger und 70er Jahre, erzogen das Ehepaar Paul und Jean Ritter ihre Kinder (insgesamt sechs) nach dem Prinzip der Selbstregulation. Der Dokumentation dieses Erziehungsversuchs 1959 folgten weitere Erfahrungsberichte 1972 und 1997.

Das Hinterfragen von unreflektierten Erziehungstraditionen und Wohnraumsituationen mit dem Ziel unnötige Repressionen und Zwänge aufzudecken wird zum Hauptanliegen des RatgeberS. Kritisch muss man aber anfügen, dass Zwang bzw. das reale Bestehen von Zwängen und ihre Notwendigkeit im gesellschaftlichen Miteinander kaum thematisiert werden. Das heisst, die gesellschaftliche Komponente und die Frage, wie sich das Kind in die Gesellschaft einzufügen lernt, wird bei Dessai harmonisiert. Es wird nicht ausführlich thematisiert, dass das Kind auf Regeln und gesellschaftliche Zwänge vorbereitet werden muss und dass – und das ist das entscheidende, was fehlt – dieser Prozess zwischen Personalisation und Sozialisation ein grundsätzlich spannungsreicher Prozess ist, den Erziehung zu lösen habe. Sie negiert dies zwar nicht, geht aber davon aus, dass mittels der Selbstregulierung eine natürliche Entwicklung in Gang gesetzt wird, die auf die Anforderungen der Erwachsenenwelt vorbereitet und damit eine Eingliederung in die Gesellschaft ermöglicht. Nur durch den Abbau von Zwängen in der Erziehung ließen sich die kindliche Auseinandersetzung und damit der Umgang mit gesellschaftlichen Einschränkungen (z.B. Bedürfnisse anderer) als Vorbereitung auf das Erwachsenenalter lernen. Aber lernen müsse das Kind die Einordnung – dafür spricht sich Dessai explizit aus. Zugunsten der Entwicklung der Selbstregulierung müssten kindliche Zwänge abgebaut werden und dann mittels Einüben von Argumentation, Kritik und Aushandeln solle das ältere Kind lernen, seine Bedürfnisse mit jenen anderer in Einklang zu bringen, Kompromisse zu suchen, also gesellschaftsfähig zu werden. So konstatiert sie im Kapitel über die Notwendigkeit der Einordnung des Kindes in die Gesellschaft mittels freier Erziehung und gegen Unterordnung mittels repressiver Erziehung (vgl. ebd., S. 131–149): „Zum Zusammenleben gehört der Kompromiß. Das Kind soll sich weder immer durchsetzen noch immer nachgeben. Es soll andere nicht unterdrücken und sich nicht von anderen unterdrücken lassen. Gegenüber Schwächeren soll es sich sozial und fürsorglich verhalten. Welche Chancen hat das Kind, sich diesem Ziel anzunähern?“ (ebd., S. 131). Dies hängt für Dessai von der Art der Erziehung ab. Zwang erziehe zur „Resignation oder auch zur Hinterhältigkeit“; das Kind lerne vom Erzieher nur, sich „aggressiv durchzusetzen“ und werde später ein „ohnmächtiger Meckerer“ (ebd., S. 137/139). Das Kind müsse vielmehr lernen, sich mittels Argument durchzusetzen oder Kompromisse zu schließen. Die dazu notwendige Erziehung müsse vorleben, arrangieren, animieren, auffordern, eben entsprechendes Verhalten lehren: „1. Man begründet selbst immer eigene Entscheidungen. 2. Man fordert das Kind auf, seine Entscheidungen zu begründen. 3. man ermuntert das Kind zum Widerspruch: Ich bin der Meinung, daß (...) Meine Gründe sind folgende (...) Könnte man auch anderer Meinung sein? Aus welchen Gründen? 4. Man hebt, wenn man nachgibt, deutlich hervor, daß man sich von den guten Argumenten des Kindes hat überzeugen lassen. 5. man analysiert Streitereien: Wir befinden uns in einem Interessenkonflikt. Deine Interessen sind (...) Meine sind (...) Wie können wir auf einen gemeinsamen Nenner kommen?“ (ebd., S. 143/144).

Dessai negiert also die Notwendigkeit des Erziehungszieles Gesellschaftsfähigkeit keineswegs, legt aber in den frühen Kinderjahren den Fokus stark auf Individualität und Natur und proklamiert damit eine Erziehung ausgerichtet an der kindlichen Selbstregulation. Diese wird erst mit fortschreitendem Alter des Kindes durch aktivere Auseinandersetzungen mit den Interessen anderer und der Gemeinschaft ergänzt – wie aber Fremdbestimmung (also Erziehung, sei sie nun repressionsfrei oder nicht; fremdbestimmt ist Er-

ziehung immer, nur das Ausmaß ist unterschiedlich) in Selbstbestimmung überzugehen habe, wie also die Vermittlung dieses spannungsvollen Verhältnisses Freiheit und Zwang (denn jede Fremdbestimmung/Erziehung arbeitet doch mit Zwang und kann nie völlig zwangsfrei sein!) gestaltet werden soll, wird nicht explizit problematisiert, sondern mehr durch schrittweises Heranführen an die Erwachsenenwelt mittels einer Erziehung des Aushandelns, des Arrangierens und des Vorbilds gelöst (vgl. ebd., S. 147) – und dadurch schließlich das Spannungsverhältnis harmonisiert. Kritisch bleibt auch, dass der hohe Anspruch nicht nur dem Kind, sondern auch den Eltern große soziale und intellektuelle Fähigkeiten abverlangt. Thematisiert wird dies nicht, vielmehr versucht die Autorin den Eltern den Anspruch durch entsprechende Erläuterungen und Reflexionsfragen im Ratgeber zu vermitteln und die Eltern zur Reflexion und Auseinandersetzung mit sich selbst anzuregen. Das größte Problem sieht sie in der Familienform. So biete die Kleinfamilie wenig Lernanlässe, um ein solches „soziales und demokratisches Verhalten zu erlernen“ (ebd., S. 145). Deutlich wird also: Theorien 1. und 2. Grades stehen bei Dessai in einem sehr engen Wechselverhältnis.

Dessai bezieht sich auf kein wissenschaftliches Paradigma – zumindest findet sich zu keiner Zeit in ihrem Ratgeber ein expliziter Hinweis auf die Fundierung ihres Menschenbildes. Der Verweis auf Summerhill (vgl. ebd., S. 190), Charlotte Bühler beim Thema Trotz (vgl. ebd., S. 134), Freuds Annahmen von Penisneid und Kastrationsangst, ohne ihn jedoch namentlich zu nennen (vgl. ebd., S. 45) und die Familie Ritter (vgl. ebd., 32, S. 39/40, S. 182) lassen eine gewisse Affinität zur reformpädagogischen (im weiten Verständnis) Anthropologie und Erziehungsvorstellung vermuten. Ihre Vorstellung der von Natur aus gegebenen kindlichen Selbstregulation, ihre Großstadtkritik sowie die damit zusammenhängende Kritik an den engen und kindungemäßen Wohnverhältnissen in Großstädten (vgl. ebd., S. 72ff., S. 121ff., S. 127) im Gegensatz zum lernanregenden (Land)leben „im 18./19. Jahrhundert unmittelbar vor der Industrialisierung“ (ebd., S. 122, vgl. auch ebd., S. 125, S. 129), ihre Kritik an Kleinfamilien (vgl. ebd., S. 8, S. 26/27f., S. 131, S. 145, S. 178, S. 180), die durch ihre Rahmenbedingungen repressionsfreie Erziehung erschweren, sowie die nahezu schon romantisierende Vorstellung von besseren Erziehungsvoraussetzungen in einer Großfamilie (vgl. z.B. ebd., S. 8) wie auch die Schulkritik (z.B. Klassensystem, repressives Lernen etc.) (vgl. ebd., S. 107, S. 139) unterstreichen diese Behauptung. Es finden sich in Dessais Ratgeber keine politisierenden, linken, das Proletariat hochstilisierenden, den Arbeitsprozess kritisierenden und mittels Erziehung den Kapitalismus abschaffenden Tendenzen und sozialistische Forderungen oder Bestrebungen – der apolitische Charakter des Erziehungskonzepts lassen eine Nähe zu jener Richtung vermuten, die unter Rekurs auf den apolitischen Charakter des Neill'schen Erziehungskonzeptes den Part der apolitischen antiautoritären Erziehungsbewegung darstellte (vgl. IV.3.1 dieser Arbeit). Auch die Tatsache, dass sie sich keinem sozialistischen Kinderladen oder politischem Betätigungsfeld anschließt, ihre Kinder in der 'Kleinfamilie' ähnelnden Verhältnissen mit allerdings deutlichen liberalen und gleichberechtigten Komponenten aufwachsen lässt, zeugen hiervon (z.B. fühlen sich beide Elternteile für die Kindererziehung verantwortlich, ebenso für Haushalt und Broterwerb, jedoch bleibt der Mann Haupternährer, Dessais schriftstellerisches Tun und gesellschaftliches Engagement hingegen wird von zu Hause ausgeübt und ist mit der Kindererziehung vereinbar).

Mit Verweis darauf, dass die Erziehung eine Kunst und keine Wissenschaft sei (vgl. ebd., S. 10) und vermutlich auch bedingt durch das Fehlen einer pädagogischen Ausbildung, finden sich keinerlei pädagogische Theorien oder Bezüge zu wissenschaftlich pädagogischer Literatur. Geringfügig verweist sie auf psychoanalytische Fachliteratur im Kontext von Bindung, ohne theoretische Erklärungen zur Bindungstheorie zu liefern oder das Wort Bindung zu nennen (vgl. ebd., S. 26), ein Literaturverweis zur Lernpsychologie (vgl. ebd., S. 118), zur frühkindlichen Sexualerziehung (vgl. ebd., S. 39) bzw. der Verweis auf einen anderen Ratgeber beim Thema Liebkosung und körperliche Nähe zum Kind (vgl. ebd., S. 48) sind vorhanden. Für einen Überblick zur gegenwärtigen Lage von Kommunen verweist sie auf die „Zeit“ (vgl. ebd., S. 179), und Literatur zum Thema Emanzipation und Geschlechterfragen (vgl. ebd., S. 76/77) wird angeführt. Die übrige angegebene Fachliteratur bezieht sich auf den Wohnungsbau bzw. auf das Thema kinderfreundlich/-feindliche Umwelt (vgl. ebd., S. 64, S. 71).

Wissenschaftliche Theorien sind Dessai – zumindest für ihr Anliegen Erziehungsrat zu geben – eher unwichtig; Erziehung und somit auch Erziehungsrat, so könnte man schlussfolgern, klärt für Dessai über „Kunst“ auf durch Aufzeigen von und den gleichzeitigen Aufruf zu Kreativität und Rationalität. Statt Theorien 3. Grades bildet der „Erziehungsreport“ des ältesten Sohnes den Rahmen des Ratgebers – also Erfahrungen. Ausdrücklich erwähnt Dessai noch im Vorwort ihr Leben in Indien für 13 Monate (vgl. ebd., S. 8). Beide Erfahrungen, die Erziehung des Sohnes und die kulturellen Neuerfahrungen (Theorien 2. Grades), beeinflussen ihre Theorien 1. Grades sowie wiederum ihre Theorien 2. Grades nachhaltig. Eine starke Wechselwirkung beider ist vorhanden. Die Frage, woher aber überhaupt die Motivation für eine andere als die selbst erlebte (nach eigenen Angaben repressive (vgl. ebd., S. 7/8)), Erziehung kam, muss unbeantwortet bleiben. Es kann nur vermutet werden – und aufgrund der fehlenden Theorien 3. Grades umso wahrscheinlicher –, dass zeitgeistbedingte Einflüsse (im Kontrast dann auch mit den selbst gemachten, negativ konnotierten Erfahrungen der eigenen Kindheit) die Theorien 1. Grades und schließlich daraus resultierende Erziehungsvorstellungen (Theorien 2. Grades) konstituierten. Zeitgeistbedingte und -konforme Anschauungen finden sich in Dessais Ratgeber zahlreich, wenn auch in gemäßigter Form. Auf die Studentenbewegung Ende der 60er Jahre verweist das vielzitierte Dutschke-Zitat „Marsch durch die Institutionen“ im Zusammenhang mit Dessais abschließender Aufforderung zur Demokratisierung der Schule. Diese erfolge, indem Schüler „durch die Institutionen marschierend“ zur Demokratisierung der Gesellschaft beitragen, aber eben einer demokratischen und keiner sozialistischen! Immer wieder wird deutlich, dass es Dessai nicht um sozialistische Erziehung geht. Das Zitat Dutschkes bleibt ein Zitat, das den wissenden Leser lediglich auf die Zeit schließen lässt, in der der Ratgeber verfasst wurde; bleibt aber ohne entsprechende gedankliche Nähe zum sozialistisch motivierten Verfasser (vgl. ebd., S. 190).

Das heisst im Einzelnen bezogen auf Zeitgeist, Gesellschaftskritik, Menschen- und Geschlechterbild, dass die Theorien 1. Grades in Wechselwirkung mit den Theorien 2. Grades stehen (die enge Verbundenheit verunmöglicht bzw. erschwert erheblich, beide isoliert darzustellen):

Dessais Menschenbild setzt an der Vorstellung an, das Kind trage von Natur aus Selbstregulierungspotential in sich, das es mittels freier Erziehung zu fördern gilt. (vgl. ebd.,

S.7/8) 'Natürlich' heisst für Dessai, dass das Kind durch seine altersentsprechende Selbstregulierungsfähigkeit z.B. Sättigung und Hunger selbst steuert und schließlich auch die Art der notwendigen Speise selbst bestimmen kann (vgl. ebd., S. 30). Dessai empfiehlt im Krabbelalter eine Schüssel mit Obst und Keksen an einer für das Kind gut erreichbaren Stelle anzubieten, so dass das Kind bei Hunger zwischen Beschäftigungen selbst zugreifen könne – die Aufgabe und favorisierte Art der Erziehung wird an diesem Beispiel besonders deutlich! „Indem ich dem Kind nur 'gesunde' Produkte anbiete, erreiche ich, daß es nur 'gesunde' Produkte ißt“ (ebd., S. 31). Auch das Kind lernt irgendwann seine Ausscheidungen zu kontrollieren (vgl. ebd., S. 18/19); „natürlich“ ist dabei die kindliche Neugier und Auseinandersetzung mit Ausscheidung(sprozessen) und Sexualorganen (vgl. ebd., S. 23). Das Bedürfnis nach Nähe, Liebkosung und Zärtlichkeit (vgl. ebd., S. 26/27, S. 48), der kindliche Bewegungsdrang und das Erkundungsverhalten (vgl. ebd., S. 50), das Bedürfnis zu lernen, die Eltern nachzuahmen (vgl. ebd., S. 79), Lernbereitschaft sowie der Zeitpunkt, was es wann und wie schnell lernt (S. 81, 84, 110), ist weiterhin von Natur aus gegeben. Der Säugling und v.a. das Kind hat einen mit dem Alter zunehmenden Willen; der Säugling ist aktiv und an seiner Entwicklung wesentlich selbst beteiligt; die Wechselseitigkeit im Erziehungsprozeß wird daher betont. Der Säugling und das Kind haben demnach Rechte (z.B. das Recht auf Sauberkeit, vgl. ebd., S. 15 oder Zeit, Menge und Wahl des Essens, vgl. ebd., S. 31), die die Erziehung zu respektieren habe. Dessai geht also von einer Gleichwertigkeit zwischen Kind und Erwachsenen aus (jeder hat spezifische Rechte), allerdings keineswegs von gleichen Rechten. Erziehung ist durchaus notwendig, ein Gefälle in Wissen und Fähigkeiten negiert Dessai zu keiner Zeit, aber die Art der Erziehung müsse sich eben an den kindlichen Bedürfnissen und Rechten und nicht nur denen der Eltern und an der kindlichen Selbstregulierungsfähigkeit, die es zu fördern gilt, ausrichten – also die Gleichwertigkeit anerkennen. Daraus leitet sich primär die pädagogische Folgerung ab, diese natürlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse nicht durch Zwang zu hemmen, sondern – und das wäre der zweite Schritt – mit Hilfe adäquater Erziehung (überwiegend indirekt) zu fördern. Am Beispiel der Reinlichkeitserziehung bedeutet das (vgl. im Folgenden ebd., S. 10–24): Bis das Kind seinen Schließmuskel und die Ausscheidungsorgane kontrollieren kann (spätestens ab dem 3. Lebensjahr), gilt es diese Entwicklung nicht zu hemmen, d.h. seine Beweglichkeit zu gewährleisten und das kindliche Recht auf Sauberkeit nicht zu verwehren, indem man es wickelt (Wickeln belässt das Kind mit Urin und Kot). „Alle 3–4 Stunden legt die Mutter das Baby vor beziehungsweise nach den Mahlzeiten trocken. Da das Baby aber viel häufiger verdaut, liegt es täglich 12–16 Stunden in seinem eigenen Kot und Urin. Fest eingewickelt. Bis zum Zeitpunkt seiner 'Sauberkeit' lebt der Mensch im Schmutz (...) Warum zwingen wir die Babys und Krabbelkinder, stundenlang in ihren Exkrementen zu schmoren?“ (ebd., S.11/12). Nach kritisch-rationalem Hinterfragen auf Nutzen und Wert dieser repressiven Maßnahme kommt Dessai zu dem Schluß, dass dieses Wickelverhalten allein die Wohnungseinrichtung, speziell den Fußboden schone und damit lediglich den Bedürfnissen des Erwachsenen nachkomme. Sie rät das Wickeln zu unterlassen und den kindlichen Bedürfnissen, der natürlichen Entwicklung zu entsprechen. So könne kindliches Wundsein und in Folge dessen das Quengeln reduziert werden, zudem biete dieses Verhalten dem Erwachsenen finanzielle (Ersparnis der Windeln) und zeitliche (das Aufwischen vom Boden sei weniger zeitintensiv als „Wickeln, manu-

elle Vorwaschen der Schmutzwäsche und die Behandlung gegen Wundsein“, ebd., S. 16, früheres Saubersein nichtgewickelter Kinder, ebd., S. 17ff.) Vorteile, die die Nachteile (Anschaffen eines Wegwerfbodenbelags und das Aushalten der „entsetzten Blicke der scheinbar sauberen Bekannten“, ebd., S. 15) aufwiegen. Zusammenfassend: Es gilt also zunächst die natürliche Entwicklung nicht zu hemmen (wie hier durch Wickeln) und zum anderen eine Erziehung zu praktizieren, die diese natürliche Entwicklung fördere; also keine traditionelle Sauberkeitserziehung, sondern das Arrangieren einer entwicklungsförderlichen Umwelt (waschbaren Bodenbelag) sowie die Wirkung des Vorbilds (freier Zugang zum Badezimmer und natürliche, ungezwungene Beobachtung des Toilettenrituals), was schließlich dazu beitrage, dass das Interesse an Ausscheidungen und Sexualorganen normal und altersadäquat werde. Sie schließt (dieses wie auch die folgenden Kapitel) zusammenfassend mit einem Appell in großer Schrifttype ab: „Haben Sie Mut zu einer repressionsfreien Sauberkeitserziehung, zwingen Sie ihr Kind nicht in ein Wickelpaket, in dem es im eigenen Kot schmoren muß: 1. Ihr Kind wird früher und ohne Zwang sauber sein. 2. Ihr Kind gewinnt früher und angstfrei Einblick in seine Verdauungsprozesse. 3. Interesse und Neugierde des Kindes werden sich daher früher auf andere Bereiche seiner Umwelt richten“ (ebd., S. 24).

Zusammenfassend ließe sich also sagen: Von Dessais Menschenbild leiten sich ihre Theorien 2. Grades ab, die an natürlichen Entwicklungen und kindlichen Bedürfnissen ansetzen, vorhandene Erziehungsvorstellungen nach Nutzen und Behinderung natürlicher Entwicklung hinterfragen und im Bestreben die natürliche Entwicklung nicht zu behindern neue Erziehungsvorstellungen konzipieren, entwickeln und erproben – ohne, wie sie zugibt – vor Fehlern gefeit zu sein. Gerade kritisches Hinterfragen vom bestehenden, traditionellen Erziehungsvorstellungen, um sich gegebenenfalls lösen zu können, die Reflexion des eigenen Erziehverhaltens sowie das Eingestehen von Fehlverhalten sind für Dessais Erziehungsvorstellungen unverzichtbar und durchziehen ihren Ratgeber. So gesteht sie beim Thema Ernährung auch selbst ein, dass sie und ihr Mann, in unkritischer Tradition gefangen, ihre „Kinder oft dazu angehalten (haben, M.S.) mehr zu essen, und meinen heute, daß das falsch und unnötig war“ (ebd., S. 33).

So hinterfragt sie auch die verbreitete Maßnahme zu festen Trinkzeiten (vgl. ebd., S. 25–29) auf ihren pädagogischen Wert, entlarvt diese als Maßnahme, die ein selbständiges Einpendeln des kindlichen Rhythmus der Nahrungsaufnahme verhindere zugunsten einer von außen festgelegten Bedürfnisabfolge (dies wurde bereits um 1900 kritisiert), die lediglich den Annehmlichkeiten der Mutter diene. Vielmehr solle die Mutter das Kind sich selbst regulieren lassen. Das Kind wisse selbst was, wann, in welcher Menge gut für es sei. Erziehung habe auch hier wieder die Umgebung zu arrangieren, also gutes Essen und Trinken „bereitzustellen“ (vgl. ebd., S. 30–34). Zugleich werde ein wichtiger Schritt im Bindungsaufbau unterstützt, wenn das kindliche Bedürfnis nach Nahrung und Nähe gestillt und nicht durch einen von außen gegebenen Rhythmus dressiert werde. Der mütterlichen Auslastung und Bedürfnisbefriedigung (Ruhe, Entspannung) sei zum einen durch die Beurlaubung des Ehemanns in den ersten Wochen nachzukommen – eine Idee, die rechtlich mittlerweile möglich ist und auf dem „Bundesfrauenkongreß der SPD Anfang 1973“ (ebd., S. 28) noch gefordert wurde. Ideal wären zudem alternative Wohnformen, denn die „Isolation der Kleinfamilie“, in der der Vater realiter meist arbeite und die Mutter erschöpft auf sich gestellt sei, böte keine Optionen für eine Entlastung durch den

Mann. Dessai, die aus dem Grund die besseren, weil Unterstützung ermöglichenden, Erziehungsbedingungen von Großfamilien lobt, schlägt daher kommunikatives Wohnen vor (vgl. ebd., S. 171ff.) – „Mehrfamilienhäuser (Hochhäuser) im Zentrum mit zahlreichen Gemeinschaftseinrichtungen, die die Kommunikation zwischen den Bewohnern fördern sollen“ ebd., S. 178). Ihre negative Bewertung von Kleinfamilien rührt sicherlich aus der eigenen Erfahrung.

Auch in dem Kapitel über Sexualität wird der Zeitgeist besonders deutlich: sexuelle Aufklärung (gemeint: biologische Aufklärung über körperliche Zusammenhänge wie auch „Vermittlung“ bzw. Erziehung zur Liebsfähigkeit, „Erziehung zur Menschlichkeit und Liebesfähigkeit“ ebd., S. 41), sexuelle Erziehung in der Kommune wie auch Geschlechterfragen werden thematisiert. Dessais These, nur das aufgeklärte Kind sei „rein“ und „unschuldig“ (ebd., S. 46), geht von der Annahme aus, dass erst repressives Verhalten, wie das Tabuisieren und Verboten von Nachfragen, das Unterbinden von kindlichen Sexualspielen am Genital, das Verwahren von zwischenmenschlichen Zärtlichkeiten (gemeint: liebevoller Umgang miteinander, z.B. das Umarmen und Streicheln des Kindes, aber auch zwischen den Eltern) Hemmungen und Konflikte schaffen. Deshalb fordert sie, „Aufklärung sollte: 1. zu dem passenden Zeitpunkt stattfinden 2. wissenschaftlich korrekt sein 3. die Sexualität bejahen“ (ebd., S. 36). Und: „Schon das Kleinkind hat sexuelle Bedürfnisse. Es will sie befriedigen. Die Sexualität des Kleinkindes drückt sich u.a. im Spielen mit den eigenen Genitalien, im Versuch, mit den Genitalien der Geschwister und Eltern zu spielen, und ganz allgemein im Schmusen aus“ (ebd., S. 42).

Zeigt sich Dessai für einen antiautoritären Ratgeber bis dato gemäßigt, werden hier Position und Zeitgeist besonders deutlich: den Aussagen gehen kritische Nachfragen voran, weshalb es schädlich sei, Kinder beim elterlichen Sexualakt zusehen zu lassen. „Sind Sie bereit, dem Kind den Zeugungsvorgang praktisch vorzuführen? Nein? Warum nicht? Tun Sie etwas Unanständiges? Nein? Warum wollen Sie etwas, das nicht unanständig ist, vor dem Kind verbergen?“ (ebd., S. 38/39). Mit Verweis auf die Eheleute Ritter, die dieses Verhalten grundsätzlich befürworten, denn es sei nichts dabei, „wenn das Kind merkt, daß seine Eltern nach dem Geschlechtsakt glücklicher und umgänglicher sind“ (Ritter, zitiert in Dessai 1970, S. 39), aber dann doch aufgrund „sadistischer Elemente“ im Sexualakt unserer Kultur davon absteht, diskutiert sie woher diese kämen. Neben – und so schließt sich für Dessai der Kreis – einer grundsätzlich, durch Erziehung vermittelten negativen Einstellung zur Sexualität und der Unfähigkeit zu alltäglichen Zärtlichkeiten, die sich in Sadismus entladen, ist ihrer „Ansicht nach auch die konventionelle Rollenerziehung“ (ebd., S. 40) schuld. „Die durch Umwelt, Literatur und Film propagierten Sexualrollen“, welche „sadistische Elemente“ enthielten, hätten Rollenzuschreibungen und die Art des Geschlechtsverkehrs mitbestimmt. „Mädchen, die dazu erzogen wurden, aus der Überwältigung durch den Mann (nach längerem Sträuben) Lustgewinn zu ziehen. Jungen, die das im Film brutal dargestellte ‘Erobern’ als Pflichtkür ihrer Männlichkeit akzeptiert haben – wie sollten sie ihre Geschlechtsbeziehungen zärtlich, liebevoll, heiter und frei von sadistischen Elementen gestalten können? Wie sollten sie psychisch dazu in der Lage sein?“ (ebd., S. 40/41). Eine Kritik an den Sexualrollenzuschreibungen der patriarchalischen Gesellschaft und dem sich daraus ergebenden rollenspezifischen Sexualempfinden und Verhalten, das später dann Alice Schwarzer – wenn natürlich auch deutlich differenzierter und ohne entsprechende frühpädagogische

Schlussfolgerung – in ihrem Buch „Der kleine Unterschied und seine Folgen“ eindrücklich beschrieben hat.

Diskussionswürdig bleibt Dessais pädagogische Konsequenz: Demzufolge sei es mehr denn je geboten, Kinder durch frühe Teilnahme an positiv gelebten sexuellen Beziehungen „zur Menschlichkeit und Liebesfähigkeit“ (ebd., S. 41) zu erziehen. Denn sachliche Aufklärung über den Zeugungsakt reiche nicht aus, wolle man diesen nicht als Technik vermitteln, sondern als in erster Linie höchsten zwischenmenschlichen Gefühlsakt. Mit einem Auszug aus den bekannten Sexualspielen der Kommune II schließt sie ab: Sei man zu dieser Bejahung von Sexualität nicht fähig, so solle man kindliche Sexualität zumindest dulden und keinesfalls wie bislang (auch in Ratgebern proklamiert) unterbinden und als etwas Schlechtes oder Unanständiges verbieten (vgl. ebd., S. 43).

Dessai glorifiziert das Kommunenleben zu keiner Zeit, vielmehr bezeichnet sie die ersten Kommunen „mit ihrem spektakulären Gruppensex (...) als Bürgerschreck“ und verweist auf das Bestehen jener Kommunen, die sich „sozusagen in aller Stille und mit realistischer und bescheidener Zielsetzung“ (ebd., S. 179) gebildet hätten. Neben Vorteilen bspw. die gegenseitige Unterstützung, wie sie auch in einer Großfamilie gegeben sei, seien aber auch kritische Aspekte in Kommunen (Dessai bezieht sich dabei auf die Kommune II) anzumerken. So sei „Gleichberechtigung meist mehr angestrebt als praktiziert. Die beiden Kinder (der Kommune II, M.S.) haben Ansätze eines nicht rollenspezifischen Verhaltens erlebt, nicht aber die realisierte Gleichstellung der Geschlechter“ (ebd., S. 45). Und so übt sie auch Selbstkritik, denn sie bezieht sich hier auch auf die eigene Erziehung, wenn sie sagt: „Ob die Kinder emanzipierter Eltern auch unter den Komplexen Penisneid und Kastrationsangst leiden werden? Darüber läßt sich heute noch nicht viel sagen – aus einleuchtenden Gründen“ (ebd., S. 45).

Wesentlich sei es, sich durch Reflexion zumindest von seiner „verlogenen Sexualmoral zu befreien“ (ebd., S. 47), „Gleichstellung der Geschlechter – beide verdienen, beide treffen Entscheidungen, beide vertreten eigene Ansichten, beide machen Hausarbeiten usw.“ (ebd., S. 45) – in der Familie vor zu leben, kindliche Sexualität zumindest nicht zu hemmen und „Kommunikationszentren für Kleinkinder unter drei zu schaffen: freundliche Räume mit Fußbodenbeheizung, in denen Babys nicht anderes lernen, als sich zu begegnen, in denen sie sich auf weichen Matten beschnuppern, bekrabbeln und liebevoll berühren“ (ebd., S. 49).

Dessai erwähnt häufig – oft auch implizit in der Formulierung „wir“ – ihren Mann als mit ihr zusammen erziehend, spricht von der Gleichstellung ihrer Beziehung (ebd., S. 45), fordert zum Nachdenken über Geschlechtsrollenzuschreibungen und ihre Zuschreibungsprozesse in den Medien und der Gesellschaft auf. Im Ratgeber selbst spricht sie den Adressaten, wenn sie ihn direkt anspricht, meist neutral mit „Sie“ an und vermeidet es, nur einen Elternteil, oder gar die Mutter zu fokussieren. Ihr geht es explizit um eine aktive Einbindung des Ehemannes, was bereits zu Beginn des Kapitels deutlich wird, wenn sie sich für die Forderung der Beurlaubung des Ehemannes in der ersten Zeit nach der Entbindung einsetzt (vgl. ebd., S. 28).

Dennoch bleibt der Eindruck bestehen, dass sich Dessai – über die reale Lage bewusst – mit ihrem Ratgeber häufig an die Frau wendet. So sind es beispielsweise die Mütter (und nicht die Väter), die ihre Kinder „angreifen“, um den teuren Sessel vor dem kindlichen Spiel zu „verteidigen“ (ebd., S. 51). Es ist die Mutter, die genannt wird, wenn es

darum geht, die Sinnlosigkeit einer aufgezwungenen Trinkordnung zu diskutieren (vgl. ebd., S. 27, S. 33). Es scheint also, als bliebe die Mutter, wenn auch nicht explizit ausgesprochen, so doch implizit, weil faktisch gesellschaftlich so vorfindbar, der eigentliche Adressat des Ratgebers.

Dessais zentrales Anliegen bleibt das der Emanzipation. Kritisch, aufklärend, aber nicht missionarisch, referiert sie über die mangelnde Gleichstellung der Geschlechter – selbst das Kommunenleben spart sie nicht aus (vgl. ebd., S. 44) –, in denen „der Mann in Diskussionen dominiert, daß Frauen Entscheidungen Männern überlassen, und daß zum Beispiel fast alle Männer, aber nur einige Frauen ein Auto fahren und besitzen. Jeden Abend, wenn die liebe Mutti den müden Vati an den gedeckten Tisch ruft, wird ihnen (den Kindern, M.S.) plastisch vor Augen geführt, wer wen bedient“ (ebd., S. 45). Beruf, Haushalt und Kindererziehung müssten also frei wählbare Optionen für beide sein und beide Geschlechter müssten sich demnach diese Aufgaben teilen und gegenseitig Berufstätigkeit ermöglichen. Interessanterweise besteht für Dessai nicht, wie traditionell in der Ratgeberliteratur angesprochen, die Kombination autoritär und Vater, sondern autoritär und Mutter. Denn „die nicht berufstätige oder in untergeordneter Stellung tätige Mutter, die nirgends etwas zu bestimmen hat, deren Meinung nirgends etwas gilt (befriedigt möglicherweise, M.S.) ihre Herrschaftsbedürfnisse ersatzweise bei Tisch (...) ‘Was auf den Tisch kommt wird gegessen’, ‘Du ißt den Teller leer!’ usw.“ (ebd., S. 34).

Dessai ist also Gleichstellung und Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern ein Anliegen. Weder die berufstätige Mutter (also die Frau, die Haushalt, Erziehung und Berufstätigkeit allein zu koordinieren hat), noch die Hausfrau (ohne gesellschaftliche Kontakte) könnten laut Dessai zufriedenstellend erziehen. Letztere sei sogar „oft noch nervöser als die berufstätige Frau“, weil frustrierter (ebd., S. 151) und biete deshalb oft mehr noch als erstere einen Nährboden für repressives Erziehverhalten.

Auch in Dessais Kinderbuch- und Schulkritik (sie kritisiert hauptsächlich, dass gesellschaftliche Verhältnisse unrealistisch dargestellt wurden und darüber hinaus Sachverhalte ideologisch verschleiert wurden), thematisiert sie Prozesse des ‘doing gender’ gleichermaßen aufklärend wie kritisierend: „Wenn in dem Siebert-Kinderbuch Familie Stachelmann Mutter Igel ‘im Garten neben dem Haus ihre Betten in die Sonne’ hängt, ‘um sie vor dem Winter noch einmal zu klopfen’, und wenn wir erfahren, daß bei Igels ‘in dem Stübchen ein dicker Kachelofen stand mit einer Bank’, auf der Mutter saß und ‘strickte’ – dann muß man sich fragen, ob diese Verfälschung der Realität notwendig ist, ob man eine Igelbehausung nicht anschaulich und realistisch darstellen kann. Dieses Bilderbuch überträgt wie viele andere die menschlichen Verhältnisse auf die Tierfamilie. Aber welche Verhältnisse? Die patriarchalische Familienordnung mit sauberer Rollenverteilung. Nach zwei, drei, vier Kinderbüchern dieser Art ist das Kind für das Schullesebuch vorprogrammiert und wundert sich dann gar nicht mehr, wenn in allen Geschichten die Mutti strickt und der Vati die Zeitung liest. Hier wird eine rückständige Umwelt unnötigerweise dargestellt, nicht als Einführung in die moderne Industriegesellschaft, sondern als Abkehr von der Forderung, Gegenwart zu analysieren“ (ebd., S. 126).

Die Wechselseitigkeit zwischen Theorien 1. und 2. Grades wird auch an einem zweiten Themenkomplex deutlich, der den Kern ihres Ratgebers bildet: Dessais Wohnraum und damit verbunden Großstadtkritik, die Stilisierung des ländlichen Lebens im 18./19. Jahrhundert sowie daraus abgeleitete, den Ratgeber durchziehende Forderungen, die Um-

weltbedingungen zugunsten einer repressionsfreien Erziehung zu verändern und zu verbessern. Die Gesellschaftskritik bezieht sich v.a. auf die in ihr vorfindbare Kinderfeindlichkeit (vgl. ebd., S. 7), die sich v.a. aus der Familiengröße, Wohnraumsituation wie den mangelnden Grün- und Spielplätzen der Großstädte ergibt (vgl. ebd., S. 72, S. 122ff., S. 127). „Für das Kleinkind (...) ist die Dreizimmerwohnung eine extrem primitive Umwelt. In der Großstadtwohnung lernt das Kleinkind praktisch nur eine lebenserhaltende Tätigkeit: das Drücken und Drehen von Schaltern. Für das Kleinkind ist die ‘primitive’ Umwelt des Dorfes oder der Kleinstadt im 18./19. Jahrhundert unmittelbar vor der Industrialisierung die anregendste, reichste und lehrreichste Umgebung“ (ebd., S. 122). Da – und das zeigt Dessais Realismus – es diese aber nicht vorfinde, hätten die Eltern Wohnung, Möbel, Zimmeraufteilung so zu arrangieren, dass möglichst keine Lernhemmungen bzw. Lernbehinderungen entstehen könnten. Die Art zu Wohnen ist für Dessai eines der zentralsten Themen in ihrem Ratgeber und wird auch dadurch unterstrichen, dass Dessai sich aktiv um die Verbesserung der Wohnsituation von Familien bemühte (vgl. biographische Angaben). So kritisiert Dessai, dass Wohnungen häufig nur Erwachsenenbedürfnissen sowie deren Wunsch nach Repräsentation nachkämen (vgl. ebd., S. 50), aber gänzlich ungeeignet für Kinder seien und elterliche Repressionen erzeugten (vgl. ebd., S. 51). Günstige Möbel und weitestgehend unzerbrechliche Einrichtungsgegenstände könnten Repressionen und hemmendes Erziehverhalten wie auch (grundsätzlich in der Erziehung abzulehnenden) Tadel vorbeugen (vgl. ebd., S. 56/57). Das Laufgitter unterbinde den unbedingt nötigen kindlichen Bewegungsdrang und diene lediglich dem Erwachsenenbedürfnis nach Ruhe (vgl. ebd., S. 56); „Ruhe“ habe der Erwachsene aber auch bei freier Bewegung des Kindes in einer „kindersicheren“ Umgebung. (vgl. ebd., S. 56). Ebenso bewirke ein zu kleines Kinderzimmer Repressionen (z.B. eingeschränkte Bewegungs- und Spielmöglichkeiten). Sie referiert die Vor- und Nachteile verschiedener Wohnungsaufteilungen (wer bekommt welche Zimmergröße); empfiehlt mangelnde Bodenisolierung mit kostengünstigen Schaumstofflagen zu verbessern (vgl. ebd., S. 73–75), um so den elterlichen Repressionen, die sich aus der Wohnsituation ergeben (vgl. ebd., S. 66), vorzubeugen, und – in diesem Fall – kindlichen Bewegungsdrang zu ermöglichen. „Unzählige Repressionen ergeben sich aus der Wohnform, die zum Teil vorgegeben ist (Beschaffenheit der Fußböden, Aufteilung der Massenwohnungen), zum Teil aber auch von den Eltern unüberlegt geschaffen wird (kindgerechte Möbel, Zuteilung der Zimmer). Die überwiegende Mehrheit der Kleinkinder ist diesen Repressionen ausgesetzt“ (ebd., S. 63). Dessais Kritik folgen praktische Tipps und Vorschläge für den Alltag.

Allerdings beziehen sich die Änderungsvorschläge auch auf langfristige Planungen (also auf der Makroebene) zu Architektur und Wohnungsbau (vgl. ebd., S. 72ff.). Sie verweisen auf eine angemessene Aufteilung und Einrichtung der Wohnräume in Häusern wie auch auf die Einrichtung von Kindergemeinschaftsräumen (vgl. ebd., S. 173). „Praktisch heißt das, daß nur solche Baupläne genehmigt werden dürfen, die Zonen für Kinder enthalten, wo lebendig und laut getobt werden darf“ (ebd., S. 174). Sie fordert vermehrt Spielplätze und ‘Spielhäuser’ für Schlechtwettertage, aber auch sogenannte ‘Kinderplaneten’, ein Projekt, das 1971 von drei Studentinnen entwickelt wurde und innerhalb dessen auf dem Frankfurter Messegelände ‘Kindershops’ eingerichtet wurden, in denen sich alle Kinder der Stadt für verschiedene Tätigkeiten wie basteln, fotografieren, Theater

spielen usw. begeistern konnten (vgl. ebd., S. 176/177). Autofreie Spielzonen (vgl. ebd., S. 177) wie auch „urbanes und kommunikatives Wohnen“ sind weitere Forderungen. Die Planung von Mehrfamilienhäusern (Hochhäuser nur für Familien) ermögliche, dass die sog. ‘grünen Witwen’ aus der Isolation der Vororte zurückkehren könnten; aber auch grundsätzlich könne man so der Isolation der Kleinfamilie begegnen, private Hausarbeit abschaffen und Kinder gemeinschaftlich erziehen. Hier scheint die Autorin eine Mischung aus Kommune und „normalem“ Familienleben zu favorisieren (vgl. ebd., S. 178ff.). Langfristig seien Dessais Erziehungsziele und -methode durch entsprechende Umweltbedingungen am besten umzusetzen, Lernbehinderungen (vgl. ebd., S. 92–106) und Lernzwänge (vgl. ebd., S. 107–120) könnten durch das Arrangieren einer lernförderlichen Umwelt (vgl. ebd., S. 109) vermieden werden.

Vorbildwirkung, Anregung zur Reflexion und zum Denken sowie mit fortschreitendem Alter die Erziehung zur Auseinandersetzung, Diskussion und „sachliche und demokratische Kritik“ (im Gegensatz zum elterlichen Meckern, vgl. ebd., S. 154) sind für Dessai zentrale Erziehungsmittel, die aus ihren Theorien 1. Grades, v.a. aus ihrem Menschenbild, resultieren. Eine Erziehung des Aushandelns sowie indirekte Erziehungsmittel sind in ihrem Konzept leitend, aber auch direkte Erziehungsmittel schließt sie nicht aus, obwohl sie diesen äußerst kritisch gegenübersteht (vgl. ebd., S. 150–170): Während sie bei Lob und Tadel den Leser zur Reflexion anregend kritisch fragt, „ob Lob und/oder Tadel überhaupt zu einer emanzipatorischen Erziehung passen“, denn „durch Lob und Tadel wird das Kind in die Rolle des Gefallenwollens gedrängt“ (ebd., S. 158), „es kann ebenso wie Belohnung und Strafe ein Mittel zur Unterdrückung der Autonomiebestrebungen des Kindes sein“ (ebd., S. 161) und sei letztlich sparsam einzusetzen, sollten „Belohnungen und Strafen lediglich logische Folgen eines bestimmten Tuns sein“ (ebd., S. 164). Und bei der Begründung kommt abermals das Menschenbild, der natürliche Selbstregulierungstrieb zum Tragen. „Bei welchen Gelegenheiten benutzen wir Lob und Tadel, Strafe und Belohnungen als Erziehungsmittel? Wenn wir das Kind dazu bringen wollen, etwas zu tun, was es von sich aus nicht tun würde. Manchmal zwingen einen die Umstände dazu, mit diesen Dressurmitteln zu arbeiten“ (S. 161/162). Direkte Erziehungsmittel schließt sie also nicht aus, schränkt sie aber auf ein Minimum ein. Sachliche Kritik zieht sie Lob und Tadel vor, denn „der sachlich kritisierende Erwachsene achtet das Kind, sein Urteilsvermögen, während der lobtadelnde den kindlichen Menschen in die Nähe des durch Lob und Tadel – Zucker und Peitsche – dressierten Hundes rückt“ (ebd., S. 163). Hier wird erneut der hohe Grad sozialer Kompetenz der Eltern, den die Autorin von den Eltern fordert, deutlich: „Kritik darf kein Vorrecht des Stärkeren sein. Wenn Erwachsene vom Kind erwarten, daß es Kritik verkraftet, müssen die selbst Kritik vertragen können, Kritik, die das Kind äußert. Sonst machen Sie sich unglaublich“ (ebd., S. 166/167). Noch zugespitzter formuliert sie im Schlußteil: „Zusammenfassend möchte ich feststellen: Lob und Tadel machen geistig abhängig und wirken sich denkhemmend aus. Sachbezogene Kritik ist anfechtbar und fördert deswegen zur Argumentation heraus. (...) fördert also im Gegensatz zu Lob und Tadel (ganz zu schweigen von der Bestrafung und der permanenten Ummeckerung) die geistige Tätigkeit des Kindes und auf die Dauer seine geistige Selbstständigkeit und argumentative Sicherheit. Ein Kind, das erst einmal die Schärfe der geistigen Waffe erkannt hat, wird in zunehmendem Maße von der Möglichkeit, sich mit Hilfe des besseren Arguments durchzusetzen, Gebrauch machen“

(ebd., S. 168/169). Sie kritisiert, dass das Schulsystem nahezu ausnahmslos zu den von ihr abgelehnten direkten Erziehungsmitteln greife, damit undemokratisch erziehe und die gegenseitige Entwicklung von Kindern nicht fördere, wie sie das am eigenen Sohn erkannt hätte (vgl. ebd., S. 170). Die Schule (vgl. ebd., S. 184–191) müsse wie auch die Familie (vgl. ebd., S. 171–183) zu demokratischem Verhalten, Kritik und Argumentation erziehen und dieses Verhalten auch vorleben. Denn „die autoritäre Erziehung in Familie und Schule eignet sich bestens für die Produktion von Fließbandarbeitern im weitesten Sinne, sie befähigt die Berufstätigen nicht zur demokratischen aktiven Mitbestimmung (...). Es geht darum, die wesentlichen Prinzipien von Summerhill – echte Mitbestimmung und Selbstregulierung – auf die öffentlichen Schulen zu übertragen“ (ebd., S. 190). Entsprechend gestaltet sich ihr Schlußplädoyer: „So wie die nicht-autoritäre Vorschul-erziehung die Kinder befähigen muß, Demokratie in der Grundschule durchzusetzen, so muß die demokratisierte Schule Berufstätige dazu befähigen, die autoritären Strukturen in Betrieben und Institutionen zu zerstören und demokratische Strukturen zu entwickeln“ (ebd., S. 191). Denn – um zu ihrem Menschenbild zurückzukehren und damit „den Kreis zu schließen“ – Lernen sei ein natürliches Bedürfnis eines jeden (vgl. ebd., S. 111), Unlust entstehe nur durch Zwang (vgl. ebd., S. 112) und sei daher unnatürlich. Demnach sei nicht nur das System der Schulklasse lernhemmend, da es vorschreibe, was wann in welchem Tempo zu lernen sei, sondern auch „Ehrgeiz und Unsicherheit“ des Erziehenden vertreibe die Lernlust des Kindes (vgl. ebd., S. 107/107). Vielmehr solle das Kind bestimmen, was es wann und wie schnell lerne. „Unsere Aufgabe ist es, es zu provozieren, Anlässe zu schaffen. Wenn es auf eine Provokation eingeht, also Interesse zeigt, dann sollte man nachhaken“ (ebd., S. 109). Oberstes Ziel müsse also sein, dass das Kind gern, kreativ und selbständig lerne (vgl. ebd., S. 110–113). Weder Lernlust, Wissensgier noch kritisches Bewusstsein schafften das klassische Schulsystem – nicht einmal in der Oberstufe, die vorbereiten solle auf die Universität, die spätestens diese Fähigkeiten erfordere. Die Anfang der 70er Jahre vorfindbare und in den 60er Jahren durch Picht u.a. ausgelöste Schulkritik bzw. Kritik am Bildungssystem an sich (vgl. Kap. IV.3.1 und IV.4.1) spiegelt sich hier wider.

Schul-, Gesellschaftskritik, Menschenbild, Erfahrungswissen, Empfehlungen und Rat verdichten sich im Ratgeber von Dessai; sie sind und bleiben wechselseitig und eng miteinander verwoben. Besonders am letztgenannten Beispiel der Schulkritik zeigt sich nochmals deutlich, dass es sich um einen Ratgeber der beginnenden 70er Jahre handelt. Zeitgeist, Gesellschaftskritik und der Einfluss der apolitischen ‘antiautoritären Bewegung’ (vgl. Kap. IV.3.1) auf Dessais Theorien 1. und 2. Grades kommen im Ratgeber deutlich zum Tragen.

Versucht man nun von obiger Textinterpretation ausgehend die Frage nach „praktischem“ und „poietischem“ Rat zu beantworten, so zeigt sich folgendes Bild:

Im Bezug auf die Theorien 3. Grades lassen sich keine Aussagen treffen, da Dessai sich kaum auf Theorien 3. Grades bezieht. Lediglich der Bezug auf Neill und das entsprechende Bild der Selbstregulierung des Säuglings lassen sich finden.

Im Bezug auf ihre Theorien 1. Grades lassen sich sowohl „poietische“ als auch „praktische“ Anteile finden. „Poietisch“ insofern, als das vorgestellte Menschenbild deutlich der naturalistischen Perspektive den Schwerpunkt zuspricht und entsprechend gesetzter Normierung als natürlich postuliert. Damit wird nicht nur die gesellschaftliche Kompo-

nente vernachlässigt und ein genuin pädagogisches Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft harmonisiert, indem das alleinige Entfalten der Selbstregulierung als Voraussetzung für eine Eingliederung in die Gesellschaft postuliert wird, sondern auch mit der Unterstellung von Natürlichkeit Normalität suggeriert, die ja wiederum bei Nichtvorhandensein Anormalität als Schlussfolgerung haben müsste. Doch was, wenn das Kind mit dieser hohen Zuschreibung von Selbstregulierung überfordert ist? Hat ein Kind bzw. jedes Kind tatsächlich gleiche Potentiale? Ist es nicht möglich, dass manche Kinder sogar sehr hohe Fremdbestimmung und Führung in der frühen Kindheit benötigen? Kann tatsächlich jedes Kind für sich entscheiden, wann es was und wie viel isst? Wann ist die Grenze zu Übergriffigkeit und Überforderung erreicht, will man Aufklärung und freie Erziehung beim Thema Sexualität praktizieren? Und auch die Quantität der erzieherischen Einwirkung dürfte – auch wenn Dessai dies nicht bestreitet, so thematisiert sie diese Frage nicht direkt – demnach sehr unterschiedlich sein. Zudem deutet die die Negation, dass Erziehung immer ein Machtverhältnis mit Zwang darstelle, auf Dessais Harmonisierung hin. Ihr Erzieherbild entspricht folglich deutlich dem eines Gärtners, der zugunsten der Selbstregulierung in den Hintergrund tritt und die Umwelt so arrangiert, dass die Selbstregulierungsfähigkeit sich optimal entwickeln kann. Entsprechend finden sich auch überwiegend Theorien 2. Grades, die diesen Theorien 1. Grades entsprechen. Arrangieren und indirekte Erziehung nehmen v.a. in den ersten Kinderjahren einen zentralen Stellenwert ein.

Dann finden sich aber auch „praktische“ Tendenzen in ihren Theorien 1. und 2. Grades. So schließt sie nicht aus, dass der Erzieher auch Vermittler sei zwischen Gesellschaft und Kind, zwischen den Bedürfnissen der Erwachsenen und denen der Kinder. Selbstregulierung sei grundlegend, dennoch müsse Erziehung lehren, diese zu entfalten und zu nutzen, um sich in Gesellschaft integrieren zu können. Insbesondere Dialog, Kritik, Argumentation und Auseinandersetzung erhalten mit zunehmendem Alter zentralen Stellenwert. Diese zu lehren sei Aufgabe der Erziehung. Auf diese „praktischen“ Erziehungsmittel legt Dessai großes Gewicht. Mit ihrem Ratgeber verfolgt sie den Anspruch, sich mit dem Ratgeberadressaten auseinanderzusetzen. Unabhängig von der Wertung der Erziehungsvorstellungen, sind Dessais Reflexionsanspruch sowie ihre Aufforderungen zur Reflexion in der Erziehung wie über das Erzieherverhalten eindeutig als „praktische“ Theorien 2. Grades zu bezeichnen. „Poietische“ Theorien speisen sich vorwiegend aus ihrem Menschenbild, da die naturalistische Seite überbetont wird. Dennoch ist ihre Erziehung keineswegs Beliebigkeit, Grenzen- oder Zügellosigkeit – im Gegenteil. Selbstregulierung bedarf der Erziehung! Und zwar v.a. der indirekten Erziehung und annehmenden Liebe, zunehmend ergänzt durch Kritik, Dialog und Auseinandersetzung.

4.5. Fazit

Meves' Ratgeber lässt sich plakativ etikettiert als psychologischer Ratgeber kennzeichnen, der den Anspruch erhebt, ohne pädagogisch-theoretisches Fundament, lediglich aus psychologischen Theorien und psychologisch-praktischen Arbeiten sich speisend, pädagogischen Rat zu ziehen. Dabei ist der Rat weniger positiv als vielmehr in der Negation formuliert: Meves proklamiert durchweg, was es zu vermeiden gilt, weniger wie erzogen werden kann und soll. Pädagogische Theorien 3. Grades finden sich also nicht, nur psychologische Theorien 3. Grades, die ein „poietisches“ Menschenbild formulieren, das

sogar soweit geht, den Menschen weitestgehend als formbar zu bezeichnen. Meves' Schilderungen erinnern an Lockes Überschätzung pädagogischen Eingreifens und seine Machbarkeitsfantasien. Zusammen mit einem deutlich (!) rückwärtsgewandten Weltbild und entsprechender Gesellschaftskritik (Kritik an Technik, Fortschritt und Wandel an sich, die zahlreiche Fehlentwicklungen bewirken: u.a. Vermännlichung der Frauen, die ihrer natürlichen Aufgabe enthoben, zur Mutterdeprivation führe und dies wiederum zur Jugendkriminalität – die hier zugespitzte Monokausalität findet sich in Meves Ratgeber zwar nicht so direkt und zugespitzt, trifft aber herauskristallisiert den Kern ihres Weltbildes und ihrer Gesellschaftskritik) führen diese zu deutlich „poietischen“ Theorien 2. Grades. Den gesellschaftlichen Wandel, der letztlich für Störungen verantwortlich sei, sei in erster Linie durch „Umkehr“ zu begegnen: sie propagiert das klassische, bürgerliche Familienmodell als naturgegeben und suggeriert, dass die Einhaltung dieses, sowie einer Erziehung, die sich an der Psychologie ausrichtet, zur Vermeidung von Störungen und Jugendkriminalität führe. Wissenschaftliche Belege führt sie nicht an. Vielmehr spricht sie von der „richtigen“ Erziehung, die dann praktiziert werde, wenn Entwicklungsstörungen vermieden werden. Das ist Meves oberstes Ziel. Vermeiden von Devianz, reibungslose Einordnung in das System. Und dies findet dann statt (Suggestionen von Einfachheit des Erziehungsprozesses im Petto), wenn Informationen über die Entwicklungsstufen vorhanden sind, die es einzuhalten gelte. Denn, so Meves Grundannahme, der Mensch sei weitestgehend formbar (vgl. Meves 1970, S. 13). Individualität ist ebenso wenig ein Thema oder auch nur im Ansatz angesprochen wie Reflexion, Kritik und Auseinandersetzung. Grundlegende demokratische Prinzipien werden nicht genannt. Insgesamt werden pädagogische Grundprobleme überhaupt nicht thematisiert. Nur eines macht sie deutlich: weder autoritär noch antiautoritär solle Erziehung erfolgen. Über begriffliche Plattitüden kommt sie dabei aber nicht hinaus. Insgesamt lässt sich Meves Ratgeber als „poietischer“ Ratgeber bezeichnen, der teils mit veralteten Theorien 3. Grades ihre restaurativen Theorien 1. Grades stützt.

In Dessais Ratgeber dagegen finden sich ebenso explizit formuliert keine pädagogischen Theorien 3. Grades. Dennoch greift sie einige pädagogische Grundfragen auf und führt eine Auseinandersetzung über pädagogische Fragen. Sie transportiert nicht nur im Gegensatz zu Meves ein aktives Säuglingsbild, nämlich das Bild eines Säuglings, der wesentlich an seiner Entwicklung beteiligt ist, geht aber zu keiner Zeit soweit, Erziehung für überflüssig zu erklären. Im Gegenteil. Vielmehr bedarf es der indirekten Erziehung, damit sich Selbstregulierung entfalten könne. Mit zunehmendem Alter schließt sie non-direktive, vielmehr argumentative Erziehungsmittel an, die u.a. auch lehren, mit den verschiedenen Anforderungen (Kind, Erwachsener; Individuum, Gesellschaft; Mann, Frau etc.) umzugehen. Sie sollen demokratisches Denken und Handeln erzeugen. Auch wenn ihre Inhalte zum Teil in der Wertung diskussionswürdig sind, so spricht sie dennoch nie von 'der richtigen' Erziehung. Nicht nur im Menschenbild und ihren Erziehungsvorstellungen zeigt sich der Zeitgeist, unter dem der Ratgeber verfasst wurde, sondern auch im Familienbild, der Gesellschafts-, sowie Schulkritik, bzw. der Kritik am Bildungssystem und den Sozialisationsbedingungen auf kindliche Entwicklung (bei Dessai v.a. die Wohnsituation, gefolgt von Geschlecht und Schule) insgesamt.

Versucht man nun von obigen Analyseergebnissen ausgehend die Frage nach „praktischem“ und „poietischem“ Rat zu beantworten, so zeigt sich folgendes Bild:

Im Bezug auf die Theorien 3. Grades lassen sich nahezu keinerlei Aussagen machen, da Dessais Ratgeber sich kaum auf Theorien 3. Grades stützt – im Grunde bezieht sie explizit keinerlei Theorien 3. Grades ein. Lediglich der Bezug auf Neill und das entsprechende Bild der Selbstregulierung des Säuglings lassen Schlüsse zu, die sich dann aber mehr auf ihre Theorien 1. Grades beziehen. Ihr Postulat der Selbstregulierung hat, wird es nicht ins Extreme²⁹² gezogen, durchaus realistische, anschlussfähige und den pädagogischen Diskurs fruchtbar ergänzende Momente. Aussagen über Theorien 3. Grades sind also im Grunde nicht möglich. Vielmehr speisen sich ihre Theorien 1. und 2. Grades aus den Erfahrungen mit dem eigenen Sohn und der in der eigenen Kindheit erlebten Erziehung. Theorien 1. und 2. Grades enthalten sowohl „praktische“ wie „poietische“ Anteile. In den Theorien 1. Grades überwiegen die „poietischen“ (Überbetonung der naturalistischen Perspektive; Erzieherbild: Gärtner); die Theorien 2. Grades stellen vermehrt einen Mix dar, wobei Dessai zu keiner Zeit „Wenn-dann“ Kausalitäten formuliert oder gar konkrete Handlungsanweisungen für spezielle Problemsituationen gibt. Der „poietische“ Anteil ergibt sich vorwiegend aus der Vernachlässigung der Vermittlungsperspektive zwischen Individuum und Umwelt, die sich aus der Überbetonung der Selbstregulierung ergibt. Insgesamt ist es Dessai selbst aber an „praktischem“ Rat gelegen – und dieser durchzieht auch ihre Theorien 2. Grades.

5. Die 80er Jahre: „Perestroika und Glasnost“ oder: Die Risikogesellschaft der Postmoderne zwischen Hedonismus, Zukunftsangst und Mauerfall

5.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas²⁹³ unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur

„Die wilden Achtziger“ – zunächst nur ein Buchtitel von 1987, der auf der assoziativen Ebene im eigenen Gedächtnisrepertoire Erinnerungen hervorruft, die sicherlich die Bewegtheit und den Facettenreichtum dieses Jahrzehnts widerspiegeln. Der Untertitel dieses Buches von Matthias Horx, selbst ‘ein Kind’ der 80er Jahre, verrät dann jedoch den Anspruch des Werkes: „Eine Zeitgeist-Reise durch die Bundesrepublik“. Die Kurzbeschreibung des Buches erzählt von einer tatsächlichen Reise Horx’ durch die BRD in den 80er Jahren – einer Reise durch ein „unvermitteltes Nebeneinander von Lebensentwürfen und -zusammenhängen, Gefühlen, Szenen und Moden, eine Zeitgeist-Reise, von der Horx in Reportagen, Glosse, Bericht und Essay, mit beständiger Neugier und in an-

²⁹² Wenn das Postulat der Selbstorganisation von Lernprozessen soweit ausgedehnt wird, dass keinerlei Fremdsteuerung mehr möglich ist und nur jeder Lernende immer und gänzlich für sich entscheiden kann, wann er was lernt und ob er überhaupt lernt, wird die Möglichkeit pädagogischer Einwirkung – mag man den Pädagogen nun Lernhelfer, Erzieher, Lehrer oder sonst was nennen – unmöglich bzw. auf ein Minimum reduziert. Jedoch: Beeinflussung ist durchaus möglich (ohne nun zu werten, ob das gut oder schlecht ist), das hat die Geschichte als trefflichster Beleg nicht nur einmal bewiesen! (vgl. Holt 1970). Die These der Selbstregulierung hat in unterschiedlicher Ausprägung Eingang in die verschiedensten pädagogischen Bereiche gefunden (vgl. z.B. Weiterbildungsdidaktik, Bergold/Knoll/Mörchen 1999; Schulpädagogik (vgl. z.B. Wiater 1999); pädagogische Systemtheorie (vgl. z.B. Huschke-Rhein 1989).

²⁹³ Für detaillierte Ausführungen zur Politik, Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft dieses Jahrzehnts vgl. die sehr breit angelegte Monographie von Wirsching 2006

gemessener Unausgewogenheit erzählt“. Ein Buch, „das die Republik und ihre ‘Sinnkrisen’ jenseits der rechten und linken Utopien beschreibt“ (Horx 1987., S. 1). Mit Schlüsselbegriffen der 80er Jahre zusammengefasst: Pluralität und Modernisierung sind für dieses Jahrzehnt kennzeichnend; sie charakterisieren auf mehreren Ebenen den Zeitgeist merklich. An welche zentralen, den Zeitgeist bestimmenden Momente mag man sich nun aber im Einzelnen erinnern?

Wir erinnern uns etwa an die massiv zunehmende Technisierung, Digitalisierung und Medialisierung. Sie bringt der bundesdeutschen Bevölkerung bspw. nicht nur den digitalen Tonträger (CD)²⁹⁴, der die Schallplatte allmählich ablöst, sondern auch die ersten Heimcomputer (Commodore 64), die ersten Videospiele und das Privatfernsehen (RTL, SAT 1).²⁹⁵ Gerade das Privatfernsehen hielt nicht nur Einzug in die bundesdeutschen Haushalte und Familien, sondern vermittelte zahlreiche, verschiedene Lebensformen und -stile. Eine Vielfalt, mit der die bundesdeutsche Bevölkerung ohne Medialisierung keineswegs in dieser Breite konfrontiert gewesen wäre. Inwiefern die ‘Eroberung’ der Familien durch deutsche (z.B. „Schwarzwaldklinik“, 1985) und v.a. US-amerikanische Serien („Dallas“, „Denver Clan“, 1981 etc.) Familienleben in Verhalten, Lebensstil und Ansichten, gar Erziehungsverhalten beeinflusste, wäre eine interessante medienpädagogische Fragestellung. Zweifelsohne kann behauptet werden, dass erst durch die Medialisierung, insbesondere das Fernsehen, die Masse Zugang zu breiteren Erlebnisdarstellungen bekam.

Offensichtlich wird der neu auftauchende kulturelle Pluralismus und Hedonismus gerade aber auch in der Jugendkultur der 80er Jahre: die Jugendstile wurden immer vielfältiger und diese Vielfalt wurde immer augenfälliger in Mode und Musik – wechselseitige Abgrenzungen und entsprechende gegensätzliche Lebensweisen waren letztlich stärker denn je gewollt und führten zur Herausbildung unterschiedlicher Subkulturen: Punks vs. Popper vs. Alternative vs. Rocker vs. Juppies usw.²⁹⁶ Bettina Röhl (Tochter von Ulrike Meinhof) subjektives Erleben beschreibt dies folgendermaßen: „Seit den Beatles war es völlig selbstverständlich, daß die intelligenten, klugen und netten Leute Freaks wurden. Ab 1976 kippte das. Jetzt wurden die Langweiler die Doofen, die Spätzünder zu Freaks, und die Interessanten, die Kreativen suchten nach neuen Stil- und Lebensformen. Für die Freaks galten wir als Popper, für die richtigen Popper waren wir viel zu frech oder zu links, um anerkannt zu werden. Erst allmählich setzte sich durch, daß jemand, der Cowboystiefel anhatte, auch nachdenklich sein konnte; daß eine Popper-Tolle nicht Oberflächlichkeit bedeutet, und daß lange Haare und verlotterte Kleidung nicht politischen Durchblick garantieren“ (zit. nach Horx 1987, S. 65).

Verstärkt seit den 80er Jahren spiegelt sich diese Variabilität in den Lebensstilen in der sog. Milieuforschung wider. Die sozialwissenschaftliche Forschung versuchte mit der Definition von sog. Milieus und Lebensstilen der Auflösung der Schicht- und Klassen-

²⁹⁴ Von einer flächendeckenden Verbreitung und damit Digitalisierung kann in Familien sicherlich nicht zu Beginn die Rede sein. So schreibt der Spiegel im Februar 1983: „Die Schallplatte ist tot, es lebe die CD – allerdings erst allmählich: bei Preisen von 2000 Mark pro Player und 35 Mark pro Scheibe“ (Aust/Preuß 2005, S. 25)

²⁹⁵ Faulstich 2005, S. 231–245

²⁹⁶ Vgl. hierzu das bildreiche Werk von Edgar Wolfrum 2007

konzepte und damit der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse Rechnung zu tragen, um die „komplexe und multidimensionale Gemengelage aus fortbestehenden sozialen Ungleichheiten bei hohem Wohlstandsniveau, einer Vielfalt kultureller Ausprägungen, individueller Lebensformen und subjektiver Werthaltungen angemessen zu berücksichtigen“ (Wirschung 2006, S. 328).

Einschneidend für dieses Jahrzehnt war auch die Reaktorkatastrophe im ukrainischen Kernkraftwerk Tschernobyl 1986. Die Folgen der Reaktorkatastrophe ‘brannten’ sich mit Nachdruck ins Gedächtnis der Bevölkerung ein: Tod, Missbildungen bei Neugeborenen, Strahlenkrankheiten, ‘verunreinigte’ Natur und Naturprodukte führten zunehmend zur Infragestellung von Atomtechnik, heftigen öffentlichen Diskussionen und Protesten.²⁹⁷ Gerade auch die ‘Weite’ der Strahlenwirkung – die Tatsache, dass sich erhöhte Radioaktivität an verschiedenen Standorten Europas messen ließ – verdeutlichte auch auf politischer Ebene die Brisanz und vermittelte die Globalität dieser Problematik. In den 80er Jahren verschärfte sich insbesondere die Angst vor atomarer Vernichtung und die Kritik an Atomtechnik im Allgemeinen.²⁹⁸ Wettrüsten der Weltmächte, deutschlandweite Proteste gegen die Stationierung neuer US-Atomwaffen (1983) begünstigten dies und riefen die Friedensbewegung auf den Plan, „die mit ihren Demonstrationen 1982 und 1983 ihren Höhepunkt fand. Für die Jahre danach kann man eine Ausdifferenzierung der Protestbewegung (z.B. Dritte-Welt-Gruppen, Selbsthilfegruppen, Graue Panther, Kampagne gegen die Volkszählung etc.) feststellen“ (Rogge 1998, S. 154).

Ein weiterer Grund für diesen öffentlichen Diskurs liegt aber sicherlich auch in dem bereits seit den 70er Jahren entstandenen Umweltbewusstsein der Bevölkerung – Autoindustrie und Abgase sowie der erste Smogalarm im deutschen Ruhrgebiet 1985 schärfte das bereits bestehende Bewusstsein für Natur und ökologisches Gleichgewicht – eine Konsequenz der Politik: der Katalysator wurde eingeführt. Den in der Politik durchschlagendsten Ausdruck fand dieses bereits in den 70er Jahren entstandene Bewusstsein in der Gründung der Partei der Grünen, die 1980 erstmals bei der Landtagswahl antrat. Politisch²⁹⁹ wird das Gedächtnis weiterhin durch Stichworte wie Helmut Kohl und die ‘Wende’ angeregt – oftmals werden beide Stichworte in positiver Überstilisierung verschmolzen und fallen in einem Atemzug. Vielleicht bereits damals ein gewichtiger Grund, weshalb Helmut Kohl schließlich von 1982 an für 15 Jahre Bundeskanzler der BRD war; auch der allmähliche wirtschaftliche Aufschwung seit des Rezessionshochs 1983³⁰⁰ führte sicherlich zur positiven Bewertung Kohls, wenn auch beides sicherlich nicht primär Kohl zu verdanken war. Verlässt man diese positiven Seiten der 80er Jahre, dann waren die 80er Jahre politisch, v.a. in den ersten Jahren, von zahlreichen Skandalen und Affären bestimmt.³⁰¹

Ausgangspunkt waren Uneinigkeiten in der sozial-liberalen Koalition. Trotz des Siegs der Wahlen für den 9. Deutschen Bundestag 1980 sollte sie zwei Jahre später ihr Ende

²⁹⁷ Vgl. Faulstich 2005, S. 12/13

²⁹⁸ Der Spiegel widmete im Mai 1986 ein ganzes Heft dem Thema „Die Reaktor-Katastrophe in Tschernobyl“, im August 1986 der „Klima-Katastrophe“; immer wieder sind Atom und Umwelt zentrale Themen (Aust/Preuß 2005, S. 146ff.)

²⁹⁹ Vgl. zur Politik der BRD in den 80er Jahren: Martin 1986; Süß 1991

³⁰⁰ Vgl. Aust/Preuß 2005, S. 359ff.

³⁰¹ Vgl. Faulstich 2005, S. 10ff.

erleben: Umstrittene Sozialsparmaßnahmen, Haushaltsdefizite und wachsende Arbeitslosigkeit, die nicht zuletzt in der Weltwirtschaftskrise eine zentrale Ursache hatte und zur massivsten Rezession seit Ende des 2. Weltkriegs führte, entzogen der Koalition entgültig das politische Vertrauen und Schmidt wurde in Folge eines konstruktiven Mißtrauensvotums 1982 durch Helmut Kohl ersetzt. Die neue Regierung wurde von CDU/CSU und FDP gebildet. Im Grunde setzte v.a. aber Michail Gorbatschow mit seinem neuen politischen Kurs³⁰², der Umbau ('Perestroika') und Wandel im gesellschaftlichen und politischen System versprach, und sich in Meinungs- und Pressefreiheit ('Glasnost') am deutlichsten zeigte, eine Zäsur, die die Gesellschaft und Politik des gesamten Ostblocks beeinflusste. Weniger der Empfang Honneckers 1987 setzte ein Signal, als vielmehr der Besuch des beliebten Reformpolitikers Gorbatschow im Juni 1989 – die ohnehin wirtschaftlich instabil gewordene DDR bröckelte; die über die Ostblockländer möglich gewordenen Fluchtmöglichkeiten destabilisierten das ganze System – eine „Fehlmeldung“ der SED-Führung am Abend des 9. November 1989 tat schließlich das Übrige; in Folge einer friedlichen Revolution wurde die Mauer gestürzt und die DDR öffnete ihre Staatsgrenze zum Westen.³⁰³

Auch innenpolitisch blieb Deutschland weiterhin mit 'Überbleibseln' der 70er Jahre beschäftigt: Attentate auf den MTU-Chef Ernst Zimmermann (1985) und den Diplomaten Gerold von Braunmühl (1986) sowie die Ermordung des Siemens-Managers Karl Heinz Beckurts (1986) und des Vorstandssprechers der Deutschen Bank Alfred Herrhausen (1989) durch die RAF machten den innerdeutschen Terrorismus zum Problem. Wettrüsten, ABC-Waffen, Umweltverschmutzung, Not der Entwicklungsländer, Arbeitslosigkeit, Technisierung – obendrein medial vermittelt und damit für alle als neues Phänomen erfahrbar, drangen so ins öffentliche Bewusstsein und sorgten für düstere Zukunftsprognosen. Sie schürten Ängste, und führten zur These der Abkopplung von Rationalität und Moralität – und damit eine völlige Verkehrung des aufklärerischen Anspruches, der laut Jürgen Habermas, Kritiker der Postmoderne, wieder zu rekonstruieren sei, da nur auf diese Weise dem postmodernen Pluralismus „vernünftig“ zu begegnen sei. (vgl. Habermas 1988)

Industrialisierung, Technisierung, Konsum und Fortschritt einerseits, Kritik, Gegenkulturen, öffentliches Umweltbewußtsein und eine Vielzahl alternativer Lebensstile andererseits kennzeichnen dieses Jahrzehnt der sog. Postmoderne. Emotionalität statt Vernunft, Pluralität an Wahrheiten/Teilwahrheiten anstelle eines Anspruchs an eine Universalwahrheit, Toleranz, Beliebigkeit, Vergnügen und radikale Freiheit statt Verbindlichkeit, Anstrengung und Gemeinschaft – und dies über alle gesellschaftlich-kulturellen Lebensbereiche hinweg. Pluralisierung, Individualisierung, Subkulturalität und eine Variabilität an Denk- und Verhaltensweisen durchzog die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts. Bettina Röhl (geb. 1962) beschreibt Gefühl und Lebenseinstellung ihrer Generation – wenn auch in subjektiver und pauschaler Sicht – so: „Wir leben in einem Zeitalter der Hungrigen. Die Hungrigen sind diejenigen, die alles wissen und alles haben wollen – jetzt, hier, in diesem Moment, und ohne etwas dafür zu tun. Geduld ist ihnen fremd.

³⁰² Vgl. Aust/Preuß 2005, S. 108ff.; 181ff.

³⁰³ Vgl. Aust/Preuß 2005, S. 312ff.

(...) Die Siebziger-Jahre-Generation hat diese Ideologie stark gefördert: Jeden Moment auskosten, stets bis zu den Grenzen gehen und über sie hinweg, immer hungrig sein und nach den Sternen greifen. Die Suche nach dem Glück hatte in den siebziger Jahren das falsche Rezept. Man irrte sich, wenn man annahm, man könne einfach glücklich werden, indem man sich von Zwängen befreite und sich gehenließ. Man könne Literatur produzieren, ohne schreiben zu können, lieben, ohne geben zu können, auf sich selbst stolz sein, ohne etwas vollbracht zu haben. Die siebziger Jahre förderten alle Eigenschaften, mit denen man die Notwendigkeit, an sich zu arbeiten, verlernte: Disziplinlosigkeit, Maßlosigkeit, Diskontinuität und Anmaßung. Mit der Verherrlichung dieser verlernte man auch die kontinuierliche Entwicklung einer Arbeit, das behutsame Aufbauen einer Beziehung und das langfristige Verfolgen eines Ziels. Statt dessen förderte die freak-Generation die nervöse Suche nach dem Glück, ständige Intensität und dauernde Verliebtheit. So förderte sie die Hungrigen“ (zit. nach Horx 1987, S. 69/70).

Umweltbewusstsein, alternative Lebensformen, Emanzipationsbestrebungen, Projekte und Lebensstile, die sich seit den 70er Jahren in einer enormen Variabilität entwickelten und das kulturelle Leben der BRD mehr und mehr durchmischten, integrierten sich allmählich in den bundesdeutschen Alltag und führten zu einer bislang unbekannten (und nun kulturell etablierten) Pluralität innerhalb der Kultur. „Anything goes“ wurde zur Parole für den mit der Zeit ebenso der eigentlichen Komplexität enthobenen und in den Alltagsgebrauch überführten Begriff der ‘Postmoderne’³⁰⁴. Der französische Philosoph Jean-François Lyotard proklamierte bereits 1979 in seiner Schrift „Das Postmoderne Wissen“ das Ende der großen „Meta-Erzählungen“, so bspw. der Aufklärung, – Lyotard war folglich deutlicher Gegenspieler Habermas’ – da sie in der Postmoderne keine Ziel-dimension mehr hätten. Einheitlichkeit und gemeinsames Maß fehlten zugunsten von Pluralismus, Beliebigkeit, Individualität und Chaos. Wissenschaftstheoretisch hielten entsprechend dem Zeitgeist Systemtheorie und Konstruktivismus Einzug; Luhmann und Watzlawick zählen zu ihren je prominentesten Vertretern. (vgl. Türschmann 2005)

Im Kontext des ansteigenden Wohlstands, den Schelsky als „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“ beschrieb, hob sich Wohlstand der bundesdeutschen Bevölkerung insgesamt, wenn auch die klassische Schere weiterhin erhalten blieb. Gerade dieser materielle Wohlstand wurde als Voraussetzung dafür gesehen, das Leben in der Postmoderne und damit sog. Postmaterialität zu ermöglichen (vgl. Wirsching 2006, S. 308ff.). Der damit einhergehende Wertewandel wird in den 80er Jahren von Helmut Klages (1984) auch beschrieben als Wandel von Pflicht- und Akzeptanzwerten zu Selbstentfaltungswerten. Wertediskussionen, wie sie bereits in den 70er Jahren anzutreffen waren und seit jeher die Geschichte bestimmen, finden sich in den 80er Jahren weniger stark in öffentlichen und populären Diskursen, sondern nehmen verstärkt Raum in der sozialwissenschaftlichen Forschung ein. Die empirischen Studien und theoretischen Ansätze zum Thema Wertewandel mehren sich in den 80er Jahren und differenzieren sich in ihrer Variabilität aus (vgl. Böckler/Herbert/Hippler/Kluck 1991). Zum Bereich Familie werden in den 80er Jahren v.a. Studien zum Thema Ehe, nichteheliche Lebensgemeinschaften, Frau und Wandel der Lebensformen vorgelegt (vgl. ebd., S. 226ff.).

³⁰⁴ Vgl. zur Kultur der Postmoderne Glaser 2004, S. 275–291; Glaser 1990, S. 181–274

Der Diskurs um den Wertewandel wird vornehmlich von Inglehart, Klages und Noelle-Neumann geführt. Einigkeit besteht darin, dass seit den 60er Jahren die Abnahme bestimmter Werte infolge eines Überganges zu einer postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft zu verzeichnen sei, Uneinigkeit darüber, wie dieser Wandel im Einzelnen konkret aussehe. Während Klages (1984) eine Verschiebung in den Wertprioritäten hin zu Selbstentfaltungswerten sieht, ohne jedoch von einem „unausweichlichen Zwang zur gegenseitigen Substitution“ (Klages 1984, S. 23) von einerseits Pflicht-, andererseits Selbstentfaltungswerten sprechen zu wollen – also von keiner oppositionellen Beziehung, sondern gar einer Wechselwirkung beim Individuum, die er im Begriff der „Wertesynthese“ fasst –, konstatiert der Soziologe Ronald Inglehart (1977) demgegenüber die These von einem eindimensionalen Wertewandel. Böckler/Herbert/Hippler/Kluck (1991) beschreiben diese „Wertsynthese“ mit Inglehart folgendermaßen: „Seit Mitte der achtziger Jahre lassen sich nun Tendenzen einer gewissen ‘Revitalisierung des Materialismus’ erkennen, die sich jedoch eher durch die Bildung alter Wertesynthesen (...) beschreiben lassen. Denn einerseits sind bei jüngeren Menschen weiterhin Ablösungsprozesse von bestimmten älteren, tradierten Wertbeständen wie Pflichtbewusstsein, Gehorsam usw. feststellbar. Andererseits verbinden sich nun gerade bei jüngeren Menschen materialistische Werte wie Wohlstand und Besitz, Ehrgeiz und Karriereorientierung – bislang Teil der Pflicht- und Akzeptanzdimension – stärker mit hedonistischen Werten wie Lebensgenuß, Spaß am Leben und unmittelbare Bedürfniserfüllung (‘Fun Now’) – bislang Bestandteil der Selbstentfaltungsdimension. Der inhaltlich gemeinsame Nenner dieser neuen Wertekombination aus Hedonismus und Materialismus ist die Orientierung am individuellen Wohlergehen“ (Böckler/Herbert/Hippler/Kluck 1991, S. XII).

Pluralisierung von Wertvorstellungen zeigt sich auch in den Erziehungszielen und familialen Lebensformen, die sich in einer freieren Wahl des Familien- bzw. Lebenskonzeptes überhaupt, ausdrückte. Ulrich Beck (1986) beschreibt diesen (die negative Konnotation, die hier mitschwingt, darf ebenso wenig überlesen werden) Individualisierungsprozess wie folgt:

„Es ist nicht mehr klar, ob man heiratet, wann man heiratet, ob man zusammenlebt und nicht heiratet, heiratet und nicht zusammenlebt, ob man das Kind außerhalb oder innerhalb der Familie empfängt und aufzieht, mit dem, mit dem man zusammenlebt oder mit dem, den man liebt, der aber mit einer anderen zusammenlebt, vor oder nach der Karriere oder mittendrin“ (Beck 1986, S. 163f.). Die Wahlmöglichkeiten seien gestiegen und damit zusammenhängend hätten aber auch Verbindlichkeit und Stabilität für den Einzelnen wie für die Gesellschaft abgenommen, so Beck. Hauptursache für diesen Individualisierungsprozess sei die Gleichberechtigung der Frau, die die traditionellen Rollenzuschreibungen in Frage gestellt und damit die traditionelle bürgerliche Familie unterlaufen habe. Dieser Wandel, den Beck beschreibt, wurde zugleich als Stabilitätsverlust interpretiert, da Familie als eine der grundlegenden sozialen und gesellschaftlichen Einrichtungen angesehen wird, die einerseits viele Funktionen erfüllt und andererseits wichtige Leistungen für die Gesamtheit der Gesellschaft erbringt. Beck/Beck-Gernsheim (2000) zweifeln demnach, ob Familie im Zuge dieses Individualisierungsprozesses dann überhaupt noch als elementare soziale Ordnung gelten könne. Seit Mitte der 80er Jahre

wird nun also die These vom Zerfall der Familie neu aufgelegt und weitergeführt, jedoch an neue im Zuge der Postmoderne entstandene Ursachen gebunden³⁰⁵: nämlich jene von Beck beschriebene Individualisierung und Pluralisierung. Beck (1983) geht es folglich darum, dass einerseits der erhöhte Lebensstandard des Einzelnen – Schelsky spricht 1953 von „nivellierter Mittelstandsgesellschaft“ – sowie sozialstaatliche Absicherung dem Einzelnen nicht nur Boden bereitet hätte für eine Vielzahl an Lebensmöglichkeiten, also Individualisierung und Pluralisierung. Andererseits berge eine solche Gesellschaft aber Risiken in sich, aufgrund des Verschwindens von Bindungen und gradliniger Orientierung, die sich in der Familie in der Deinstitutionalisierung äußere, also in einer Pluralisierung an Lebensformen, die so zu einer Auflösung der Familie führe.

Was aber nicht deutlich wird, ist, dass seiner Analyse das Bild der klassischen ‘bürgerlichen Familie’ zugrunde liegt. Diese kann – nicht nur als Bild, sondern auch realiter – keineswegs als einziges Lebensmodell gelten; darüber hinaus: Familie bleibt bestehen, so lange Kinder geboren werden. Vielmehr, so konstatiert Pettinger in einem Sammelband des deutschen Jugendinstituts 1985, „nehmen Ehe und Familie in den Lebensplänen Jugendlicher nach wie vor einen hohen Stellenwert ein“ (ebd., S. 267). Ehe und Familie hätten nicht an Stellenwert verloren, doch sei ein Bedeutungswandel eingetreten, der auch Partnerschaft und Lebensgemeinschaft nicht nur als Vorläufer zu Ehe und Familie Stellenwert einräumt; sexuelle Beziehungen und Kinderwunsch bestünden auch unabhängig von Ehe weiter.³⁰⁶

Woran sich Beck u.a. stören, sind die seit den 50er/60er Jahren sich anbahnenden demographischen Wandlungsprozesse: die Eheschließungsziffer halbierte sich seit den 50er Jahren bis in die 80er Jahre nahezu, dagegen verdoppelte sich die Scheidungsziffer, nichteheliche Lebensgemeinschaften erhielten gesellschaftliche Akzeptanz und stiegen deutlich an, und auch das generative Verhalten nahm stark ab. Dass es sich dabei um demographische Wandlungsprozesse handelt, die sich schon seit langem anbahnten – die Kinderzahl sinkt seit 1900 kontinuierlich (vgl. Rerrich 1990, S. 14) – wird häufig übersehen. (vgl. Rerrich 1990, S. 12ff.; auch Rogge 1985, S. 146–147). „Die im Wesentlichen unbestrittene Diagnose der demographischen Entwicklung verband sich vielfach mit einer grundsätzlich kulturpessimistischen Haltung. Tatsächlich stellte der Geburtenrückgang einen universal verwendbaren Hebel zur gesellschaftspolitischen Fundamentalkritik dar, womit sich manche aus dem Beginn des Jahrhunderts bekannten Argumentationsmuster teilweise wiederholten. Entsprechende Stimmen luden den demographischen Befund in dezidiert Form politisch auf. Sie rechneten mit dem Geist der ‘Achtundsechziger’ ab, obwohl die Ursachen erwiesenermaßen länger zurückreichten und die westlichen Gesellschaften insgesamt betrafen“ (Wirsching 2006, S. 294).

Gerade der demographische Wandel, also die Überalterung der Gesellschaft, wurde in Wissenschaft, Politik und damit auch im öffentlichen Bewusstsein zum anwachsenden

³⁰⁵ Vgl. unveröff. Vortrag: Schmid 2007; vgl. zu diesem Diskurs in den 80er Jahren auch Rerrich 1990, S. 12ff.

³⁰⁶ Wirsching (2006) weist allerdings auch daraufhin, dass sich neben den Studien, die positive Befunde konstatieren, auch Studien finden lassen, die auch andere Werthaltungen bzw. distanziertere Einstellungen zum Thema Familie zeigen (vgl. ebd., S. 320/321)

Problem auserkoren, z.T. auch an Familienfragen gebunden hochstilisiert, so dass Verfallsklagen gleichsam „auf dem Fuße“ folgten. Denn welche einfachere Antwort schien es zu geben, als jene, dass die Krise oder gar das Verschwinden der Familie, genauer die stabilisierende Wirkung der bürgerlichen Familie, die sich im ‘anything goes’ der Postmoderne zugunsten einer Pluralisierung verliere, für diese sinkende Kinderzahlen, steigende Scheidungsquoten und Abnahme der Eheschließungszahlen (vgl. Nave-Herz 1988, S. 62ff.) verantwortlich sei – und damit auch verantwortlich für das bevölkerungspolitische Ganze. Übersehen wurde – und wird wohl noch heute –, dass nicht nur das Bild der bürgerlichen Familie für einen Vergleich herangezogen wird, das darüber hinaus nur ein Mal, nämlich in den 60er Jahren, dem ‘golden age of marriage’, realiter vorhanden war. Ein Vergleich, auch statistischer Vergleich mit den 60er Jahren, muss also hinken.

Dem entgegnet die Familiensoziologin Rosemarie Nave Herz 1988, „daß Ehe und Familie in jüngster Zeit keinen Bedeutungsverlust, sondern einen Bedeutungswandel erfahren haben, daß ferner sich die zeitgeschichtlichen Veränderungen eher auf die Ehe und weniger stark auf die Familie beziehen und daß zwischen diesen beiden Institutionen gerade in Bezug auf zeitgeschichtliche Wandlungsprozesse zu unterscheiden ist“ (dies., S. 61). Nave-Herz sieht es differenzierter, wenn sie sagt, nicht die Familie, nur die Ehe hätte einen Bedeutungsverlust erfahren. „Die zunächst widersprüchlich erscheinende Datenlage, nämlich die gestiegenen Scheidungsquoten, der hohe und noch gestiegene Spitzenplatz, den der Lebensbereich ‘Familie’ in der Wertpräferenz bei Frauen und Männern inne hat und die erhöhte eheliche Konfliktwahrnehmung der Ehepartner, sind letztlich verständlich und stützen die bekannte These, die besagt, daß die Instabilität der Ehe gerade wegen ihrer hohen subjektiven Bedeutung für den einzelnen zugenommen und dadurch die Belastbarkeit für unharmonische Partnerbeziehungen abgenommen hätte. Der statistische Anstieg von Ehescheidungen könnte somit als ein Indikator dafür gelten, daß heute unharmonische Beziehungen und zerrüttete Ehen eher als in früheren Jahren aufgelöst werden. Diese Tendenz scheint sich in den letzten Jahren noch verstärkt zu haben“ (ebd., S. 85). Der Bedeutungswandel liege also in der Abnahme des „Verbindlichkeits- und Verpflichtungscharakters der Ehe“ (ebd., S. 89), nicht aber der Familie. Von einer Krise der Familie – verengt man die Definition nicht unzulässigerweise auf Ehe und die bürgerliche Familienform – könne also keineswegs gesprochen werden.

Auch Rerrich konstatiert in ihrer Studie 1988, dass es „irreführend, ja geradezu gefährlich ist, von einer ‘Krise’ der Familie zu sprechen. Zweifelsohne werden das Scheitern einer Ehe und die Auflösung einer Familie von den Betroffenen meist als persönliches Leid, auch als persönliche Krise erfahren. Dennoch ist die Rede von einer allgemeinen ‘Krise’ der Familie sowohl wissenschaftlich unhaltbar als auch politisch unverantwortlich, allein schon deshalb, weil die unterschiedlichen Familienformen, die heute vorfindbar sind, jeweils in ihrer Besonderheit thematisiert werden müssen“ (Rerrich 1990, S. 173). „Die derzeit zu beobachtenden, häufig als ‘krisenhaft’ bezeichneten Entwicklungen von Ehe und Familie sind – so meine Hypothese – nicht als ‘Störung’ zu interpretieren. Sie stellen vielmehr den entwicklungslogisch folgerichtigen ‘nächsten Schritt’ im Modernisierungsprozeß dar“ (Rerrich 1990, S. 21).

Ein auch in diesem Kontext häufig genannter Punkt war ebenso das „Erbe der Frauenbewegung und Bildungsexpansion“, genauer: „seit den siebziger und achtziger Jahren

(drängten, M.S.) gut ausgebildete und hochqualifizierte Frauen auf den Arbeitsmarkt. Dem stand (und steht) freilich der kaum überwindbare Widerspruch entgegen, daß die moderne Erwerbsgesellschaft einerseits den vollen Einsatz und die volle Mobilität des Individuums forderte, andererseits sich aber die Kindererziehung – sei es in der Familie oder außerhalb – dieser Anforderung verweigert. (...) Eine Folge davon war die während der 1980er Jahre deutlich zunehmende Zahl derjenigen weiblichen Erwerbspersonen, die in Teilzeitjobs oder in geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen tätig waren. Sie signalisiert den Versuch vieler Frauen, jenen Widerspruch zwischen den Anforderungen der Erwerbsgesellschaft und der Familie in der eigenen Biographie zumindest partiell aufzuheben“ (Wirsching 206, S. 319). Weibliche Erwerbstätigkeit und höhere Bildungsabschlüsse von Mädchen und Frauen waren also einerseits eine Errungenschaft, zugleich aber auch ein ungelöstes Problem, das sich bei Ausübung zumeist in weiblicher Doppelbelastung zeigte und politisch v.a. von konservativen Kreisen mit kritischer Haltung betrachtet wurde.

Auch in den Familien selbst macht sich der oben skizzierte Wertewandel bemerkbar. So berichtet Pettinger (1985) von einer früheren Verselbständigung und Durchsetzung Jugendlicher gegenüber den Eltern. Abhängigkeitsgrad und Autoritätsakzeptanz der Eltern liegen immer früher „in der Hand“ der Jugendlichen, so dass nicht nur die Zeit der Ablösung wie auch die Formen individualisierter wurden. Ebenso stünden Faktoren außerhalb der Familie wie peers, Massenmedien, jugendliche Subkulturen, verschiedene Freizeitmöglichkeiten immer mehr in „Konkurrenz“ zur Familie und bildeten in Wert- und Zielfragen einen Gegenpol zur Familie.³⁰⁷ „Mitte der 80er Jahre“, so verzeichnet auch die Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell (1985), „sind es 48%, also knapp die Hälfte der Jugendlichen, die mit der Erziehungsstradition der Eltern brechen möchten“ (ebd., S. 160); diese Veränderung sei zwischen die Jahre 1965–1975 zu datieren und markiere einen sich länger anbahnenden Meinungswandel, der wohl auf gesellschaftliche Modernisierungstendenzen zurückzuführen sei. Auch das intergenerationale Konfliktpotential spiegelt diesen Wandel. „Mode und jugendkulturelle(r) Prestigekonsum (...) (Schminken; Frisur)“ gilt als Konfliktpotential. „Gestritten wird um die Lockerheit und Lässigkeit des Umgangs mit Konsumdingen, handele es sich dabei nun um Kleidungsstücke, das eigene Zimmer oder andere Teile der Warenwelt in Reichweite“ (Jugendwerk der Deutschen Shell 1985, S. 102). Die Postmoderne hielt also auch in die Familien Einzug. Allerbeck und Hoag (1985), die im selben Sammelband Daten von 1962 mit Daten des Jahres 1983 vergleichen mit der Leifrage, ob sich ein Wertewandel bei Jugendlichen konstatieren lasse und wie dieser dann aussehe, kommen zu dem Schluß, dass der Wertewandel weit geringer sei als in der öffentlichen Meinung angenommen. Ein wirklicher Unterschied zeige sich lediglich in einem sich ausbildenden Bewusstsein von Jugendkultur, anders gesagt: sich als Jugendlicher fühlen und identifizieren ist die wirkliche Neuerung, die Allerbeck und Haug stärker auf sozialstrukturellen Wandel zurückführen. Sie halten die seit den 80er Jahren erstmals auftauchende Proklamation eines Wertewandels (v.a. auf der jugendkulturellen Ebene) vielmehr für vor-schnell und überzogen.

³⁰⁷ Vgl. den Bericht von Pettinger (1985) im Rahmen des Sammelbands des Deutschen Jugendinstituts

Auch die These vom „Befehls- zum Verhandlungshaushalt“, von de Swan 1982 aufgestellt, markiert einen Wandel in den Erziehungsvorstellungen und im familialen Zusammenleben und generationalen Miteinander. Auch Schütze spricht 1988 von einem enormen Anstieg „kindzentrierten“ elterlichen Verhaltens (S. 111). Brechen mit der elterlichen Erziehungstradition, wie auch die bereits angesprochene neue „Kindzentriertheit“ drücken sich auch in der Shell-Studie (1985) (man achte auf die in diesen Aussagen mit-schwingende pädagogische Problematik) aus: „Im Gegensatz zu meiner Mutter habe ich für meine Kinder alles gemacht“ (ebd., S. 173). Eine Jugendliche formuliert auf die Frage hin, was sie verändern würde: „Nicht raushängen lassen, daß ich die Mutter bin. Erziehung und Vertrauensbasis aufbauen. Mutter = Freundin“ (ebd., S. 171). Ein grundsätzliches Unbehagen gegenüber strenger Gehorsamserziehung ist deutlich zu spüren. Anpassung, Glaube, religiöse Bindung, gutes Benehmen und Sparsamkeit hätten von 1967–1983 als Erziehungsziele an Bedeutsamkeit abgenommen, während Durchsetzungsfähigkeit, Menschenkenntnis, Toleranz und Achtung des Anderen zunehmend anerkannte Ziele seien (ebd., S. 218). „Ein Leitmotiv der Erziehung, das die 80er Jahre zu kennzeichnen vermag, heißt miteinander reden“ (ebd., S. 188). Postmoderne Erziehungswerte wie Freiheit/Selbständigkeit – EMNID konstatiert 1989 mit 61% den höchsten Wert in der Zeitreihe von 1950 bis 1995 (vgl. Reuband 1997, S. 134/135) –, Toleranz, Liberalismus finden sich auch in den Erziehungsnormen wieder und führen vermischt mit alten Erziehungswerten zu einer unübersichtlichen Vielfalt (vgl. Shell 1985, 176ff.). „Anything goes“ und Postmoderne – doch nicht nur Leerformeln, sondern im Alltag sich konkret zeigender Zeitgeist der 80er Jahre?

Auch innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin finden sich Ansätze, die unter Bezug auf die Postmoderne den Krisendiskurs auf der pädagogischen Ebene weiterführen. Giesecke reiht sich 1985 hier ein mit seinem Werk über das „Ende der Erziehung“.³⁰⁸ Es seien „politische, kulturelle und moralische Normen und damit die entsprechenden Lebensorientierungen in der Gesellschaft fragwürdig geworden (...). Die Erziehungskrise ist nur der besondere Aspekt einer tiefgreifenden kulturellen Krise. Die Marktchancen derjenigen, die Abhilfe anbieten, sind daher nicht schlecht. Die Massenmedien nehmen sich – mehr oder weniger seriös – des Themas an. Konservative Politiker und Wissenschaftler fordern zu einem neuen ‘Mut zur Erziehung’ auf: Die Erziehung müsse wieder jene alten Tugenden lehren, ohne die das Zusammenleben in der Gesellschaft nicht möglich sei, zum Beispiel Toleranz, Pflichttreue, Sorgfalt, Arbeitsamkeit und Bescheidenheit. Diesen Tugenden müßten das persönliche Glücksstreben und individuelle Interessen untergeordnet bleiben. Andere Autoren – sie nennen sich Antipädagogen – halten Erziehung überhaupt für überflüssig, für einen bloßen Herrschaftsanspruch zur Unterdrückung der Kinder; die Kinder könnten sich durchaus selbst erziehen, wenn man sie gewähren ließe und ihnen dabei lediglich Ermutigung und Hilfen anböte. In dieser Situation sich auf die eine oder andere Seite zu schlagen, führt nicht weiter. Vielmehr muß die Diskussion grundsätzlicher ansetzen, bei der Frage nämlich, ob die Idee von der ‘Kindlichkeit des Kindes’ – die Voraussetzung für unseren traditionellen Begriff von Erzie-

³⁰⁸ Zur Kritik vgl. v. Hentig 1985; Herrmann 1987; Domke 1987; zur Kritik am Erziehungsbegriff innerhalb der pädagogischen Disziplin vgl. neben Giesecke: Kupffer 1980 und Hinte 1980.

hung – nicht überhaupt aufgegeben werden muß.“ (Giesecke 1996, S. 20/21). Erziehung, so kommt Giesecke zum Schluss, weiche damit immer mehr Sozialisation; sie sei somit an ihr „Ende“ gelangt.

Bereits in den 70er Jahren und verstärkt in den 80er Jahren wurden die emanzipatorischen, bildungsreformerischen Ansprüche der Pädagogik auch von ihren eigenen Vertretern bilanziert. Hartmut v. Hentig kommentierte die „Dialektik der Bildungsreform“ (1981), Andreas Flitner sprach vom „missratenen Fortschritt“ (1977) und auch Klaus Mollenhauer differenzierte seinen Standpunkt, relativierte die emanzipatorische Pädagogik und Ideologiekritik und wandte sich wieder allgemeinpädagogischen Fragen unter historisch-systematischer Perspektive zu (vgl. ders., 1983; Wünsche 1984). Politisch war die Bildungsreform bereits Anfang der 70er Jahre gescheitert, so Klemm (2003, S. 78). Auch Oelkers und Lehmann schreiben 1982: „Allzu groß sind die Hoffnungen gewesen, die das ‘pädagogische Jahrzehnt’ auf die Erziehung und die Erziehungswissenschaft gesetzt hat. Am Ende haben sich die Hoffnungen verfliegen und wird der Sinn des ganzen fraglich“ (Oelkers/Lehmann 1990, S. 4). Neue pädagogische Ideen wie „Lebenslanges Lernen“ oder Konzeptionen, die im Zeichen einer zunehmenden Pädagogisierung der Gesellschaft standen, wurden zunehmend kritisiert und mit Institutionenkritik und Thesen zur Entschulung der Gesellschaft konfrontiert. Ivan Illich kritisiert 1983 in seinem Werk „Entschulung der Gesellschaft“ die Machtstrukturen der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Institutionen, insbesondere das schulische Lernen und forderte eine Entschulung der Gesellschaft. Institutionen schränkten den Handlungsspielraum von Individuen ein, manipulierten und versklavten zugunsten einer gesamtgesellschaftlichen Anpassung des Einzelnen – Bildung als Herstellungsakt zur Züchtigung funktionierender Gesellschaftsmitglieder. Bereits Anfang der 70er Jahre führte diese Kritik zu zahlreichen neuen Alternativschulen im Zuge einer Deinstitutionalisierung von Schulbildung. In den 80er Jahren, in denen dann vor allem das Demokratiepotential von Schule als zentrales Thema in den Mittelpunkt des Diskurses rückte, widmeten sich v.a. die sog. „Regensburger Kongresse“ (...) Fragen der Bildungsfreiheit, der Schulpflicht und Alternativen zur Staatsschule“ (Klemm 2003, S. 72). Der Bildungseifer der Endsechziger und 70er Jahre wich in den 80er Jahren folglich einer deutlich kritischeren Perspektive. Tenorth bezeichnet rückblickend „die Expansion des Faches wie des Bildungswesens als ein(en) Prozess zweifacher Überforderung: Bildungspolitisch bestand die Überforderung darin, dass Schule und Erwachsenenbildung, Universität und soziale Arbeit offenkundig ungeeignet sind, Gleichheit der Lebensbedingungen in der Gesellschaft zu erzeugen, Lebensperspektiven autonom zu eröffnen und kollektiv Chancen auszusprechen; erziehungswissenschaftlich bedeutet die Expansionsphase eine Überforderung, weil die Disziplin sich nicht nur selbst auf den Status einer modernen, forschenden Sozialwissenschaft heben musste, sondern sich zugleich auch noch mit der (anfangs gern übernommenen) Erwartung konfrontiert sah, für die pädagogische Modernisierung der Gesellschaft Planungs- und Kontrollwissen bereitzustellen, die dazu notwendige Profession auszubilden und auch die Funktion der kritischen Selbstreflexion der Modernisierung nicht zu verlieren“ (Tenorth 2006, S. 146/147).

So schreibt auch Horst Rumpf 1986 in „Die Zeit“: „Das Jahrzehnt vor 1975 war bekanntlich ein Jahrzehnt der Euphorie in Sachen Erziehung und Bildung. Heute kann man den Kopf schütteln, wenn man sich vergegenwärtigt, was da alles von der Verbesserung

und Ausweitung von Erziehung und Bildung erwartet wurde: ökonomische Zukunft, die Demokratisierung der Gesellschaft, die Bewältigung der Vergangenheit, der Abbau autoritärer Traditionen – das alles und noch viel mehr schien an Erziehung zu hängen. Die Ausbreitung von Erziehung gewann geradezu missionarische Züge. Das Wort von ‘Begaben des Kindes’ hatte Hochkonjunktur. Und es ist bis heute erstaunlich, mit welchen Aufgaben wir Erziehung und Unterricht verbal befrachten: Ausstattung zum Leben in der Welt, stabilisieren, großziehen, befähigen, instandsetzen. Alle diese Wendungen suggerieren, daß das Kind eine instabile, ungebändigte, Größe sei. Und sie suggerieren die Großartigkeit einer Erziehung, die dem Kind das Fehlende beizubringen imstande sei. Die Antipädagogik hat gewittert, wie sehr Kinder in dieser pädagogischen Hochrüstung unterschätzt wurden; sie hat bewußt gemacht, wie prekär der Versuch ist, das Kind auf die Welt vorzubereiten.“ (<http://www.zeit.de/1986/31/Taufe-und-Wiedergeburt?page=all>)

Auch Klemm (2003) versteht das ideologiekritische Moment der Antipädagogik in der These von „Erziehung als Gewaltverhältnis“, indem sie „den Zusammenhang von Herrschaft und Erziehung herausgearbeitet und Pädagogik als ein Gewaltverhältnis definiert“ (ders., S. 66) habe. „Bildungspolitisch ist diese radikale Kritik allerdings nicht über das Stadium einer kleinen Pflanze der sozialen Bewegung hinausgekommen. Verschiedene bildungspolitische Aktivitäten wie die Proklamation des ‘Kinder-Doppelbeschlusses’ von 1984 in Anlehnung an den Nato-Doppelbeschluss zur Neudefinition von Kindheit und Kinderrechten, blieben ohne Resonanz. Seit einigen Jahren befindet sich diese Bewegung auch in einem Prozess der Spaltung und Neudefinition und ist damit vor allem mit sich selbst beschäftigt“ (Klemm 2003, S. 66). Antipädagogik ging es nicht um die Deinstitutionalisierung des Schulwesens, zumindest nicht primär, sondern um eine Kritik des pädagogischen Denkens insgesamt. Nicht die Gesellschaft galt es als primäres Ziel zu entschulen, oder gar wie in den Endsechziger alternative Formen des Erziehens zu entwickeln, sondern die Erziehung und Pädagogik sollte insgesamt abgeschafft werden. Somit ‘rechnete’ auch die Antipädagogik³⁰⁹ mit der Generation der Endsechziger ab:

³⁰⁹ DIE Antipädagogik ist eine unzulässige Pauschalisierung; es gab DIE Antipädagogik als einheitliche Bewegung nie. Insgesamt zeige sich bereits Anfang der 80er Jahre eine große Heterogenität in der gesamten ‘Antipädagogik-Szene’, so Klemm (1992, S. 28). Laut Klemm (1992) wird der Begriff Antipädagogik erstmals vom Erziehungswissenschaftler Heinrich Kupffer 1974 „analog zur Antipsychiatrie verwendet bzw. aus dieser Kritik für die Pädagogik abgeleitet. (...) Kupffer verwendet hier die ‘Antipädagogik’ jedoch noch nicht in der Radikalität der totalen Ablehnung jeglicher Erziehung, wie dies ein Jahr später E. v. Braunmühl tut“ (Klemm 1992, S. 27). Braunmühl, der den Begriff dann wiederum als völlige Ablehnung von Erziehung in die Diskussion einführt, grenzt sich wiederum von seinem populären Mitstreiter, H.v. Schoenebeck ab: anfänglicher Freundschaft und inhaltlicher Verbundenheit folgten Anfang der 80er Jahre Distanz, die sich bspw. auch im Austritt Braunmühls aus dem Förderkreis 1981 zeigte. Ebenso sieht v. Schoenebeck Braunmühls Antipädagogik nur als Fundament; seine Weiterentwicklung grenzt er bereits begrifflich ab und nennt sie „Freundschaft mit Kindern“, die ihr zugrunde liegende Lebensphilosophie „Amication“. Entscheidend sei, so v. Schoenebeck in Abgrenzung zu anderen Positionen, dass „Freundschaft mit Kindern“ sich nicht nur auf die Beziehung zum Kind (wie Antipädagogik) oder die Gleichberechtigung des Kindes (Kinderrechtsbewegung) bezieht, sondern dies alles einschließend eine umfassende Lebensphilosophie konzipiert, die zu einer grundsätzlich neuen Beziehung aller führen und auf diese Weise die Gesellschaft verändern soll. (vgl. Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e.v. 1982, S. 47ff.). „Seit Mitte der achtziger distanziert sich E.v. Braunmühl darüber hinaus zunehmend von seinem ursprünglichen Konzept der Antipädagogik“ (Klemm 1992, S. 15).

„Der Unterschied zwischen einem Scharlatan und einem Wissenschaftler besteht darin, daß der Scharlatan sich nicht in die Karten schauen läßt, während der Wissenschaftler alle Bedingungen eines Vorgangs offenlegen und das Ergebnis vorhersagen kann. (...) Durch diese wissenschaftlichen Methoden gelangen dem Menschen ungeheure Fortschritte in der Bewältigung der Natur (...). Aber mit wissenschaftlichen Methoden kann man Menschen zwar zum Mond schießen, doch nicht erziehen. Jedenfalls nicht, ohne ihre Freiheit zu zerstören. (...) Wir müssen versuchen, zu der Wegstelle zurückzufinden, wo wir vor Jahren abgebogen sind. Abgebogen von dem verfassungsgemäßen Weg der Freiheit und Demokratie. (...). Was aufständische junge Leute damals unternahmen, um ihre innere Unfreiheit abzuschütteln, hat seine Berechtigung niemals verloren, obwohl der vollkommene Erfolg ausbleiben mußte. Was einige dieser Leute aber mit ihren Kindern anstellen, war Pädagogik, Erziehung, Mißbrauch der elterlichen Macht im schlimmsten Sinne. Ob man seine Kinder zu Kapitalisten erzieht oder zu Antikapitalisten, zu Systemverteidigern oder zu Revolutionären, macht unter dem Gesichtspunkt ihrer inneren Freiheit keinen Unterschied“, so Braunmühl 1986 in „Die Zeit“ (<http://www.zeit.de/1986/31/Scharlatane-oder-Wissenschaftler?page=all>).

Den Begriff „Antipädagogik“ führte Ekkehard v. Braunmühl (1975; 1978) mit Hilfe zahlreicher populärer Werke in die Diskussion ein, die er seit Mitte der 70er Jahre herausgab. Braunmühls Verkaufsschlager „Antipädagogik – Studien zur Abschaffung der Erziehung“ stammt aus dem Jahre 1975, und zwar in der Definition einer klaren Absage an den Erziehungsbegriff.

Nach Braunmühl, so Winkel 1983 in die Zeit, „folgte ein Jahr später Maud Mannonis Buch ‘Scheißerziehung’, ein leidenschaftliches Plädoyer für die Einbeziehung gerade derjenigen Kinder in das (französische) Bildungssystem, denen man das Etikett ‘Education impossible’, (so der Originaltitel) anzukleben pflegte – der deutsche Verlag freilich witterte andere Käuferschichten. Von da an ging es Schlag auf Schlag: 1977 erschien die ‘Schwarze Pädagogik’ von Katharina Rutschky, eine Sammlung solcher Texte aus vier Jahrhunderten, in denen sich die Drangsalierung von Kindern eindrucksvoll belegen ließ. Zwar haben Historiker diesen vermeintlichen ‘Quellenband’ als recht dilettantisches und tendenziöses Sammelsurium deklariert, voller Verstöße gegen fundamentale historisch-hermeneutische Regeln (zum Beispiel die Beachtung textlicher und zeitlicher Zusammenhänge), daß aber daraus genüßlich zitiert wurde und wird, konnten und wollten sie nicht verhindern. Psychologische Weihen erhielt die antipädagogische Bewegung durch die schweizerische Analytikerin Alice Miller. Ihre 1979, 1980 und 1981 erschienenen Bücher laufen auf die zentrale These hinaus: Nicht die böse Gesellschaft ist am Schicksal eines Adolf Hitler oder Jürgen Bartsch nachweislich schuld, auch sind nicht die Konditionen, Erbanlagen oder die Reformen falsch (insofern irren Marx und Skinner, Lorenz und Hentig), sondern: ‘Am Anfang war Erziehung’ – ein prügelter Vater, eine nörgelende Mutter, eine bevormundende Schule. So einfach ist das, wenn man erst einmal die Ursache, ausfindig gemacht hat. Seitdem hören viele, in Anlehnung an das Buch von Lloyd deMause, ‘die Kinder nur, noch weinen’ (...); ‘uneingeschränkte Gleichberechtigung des Kindes’ (Helmut Ostermeyer) wird gefordert; ‘Unterstützen statt erziehen’ heißt die neue Eltern-Kind-Beziehung (v. Schoenebeck); Im ‘Deutschen Kindermanifest’ der antipädagogischen Organisation ‘Freundschaft mit Kindern’ stehen sie mittlerweile geschrieben, die auf der Welt wohl einzigartigen Proklamationen: ‘Kinder können Ver-

träge schließen und Geschäfte eröffnen (...) Kinder haben das Recht, jedes Nahrungs- und Genußmittel, das Erwachsenen zugänglich ist, ungehindert aufzunehmen (...) Kinder haben das Recht, gegen Entgelt zu arbeiten (...), ihr Sexualleben selbst zu bestimmen und Nachkommen zu zeugen“ (<http://www.zeit.de/1983/44/Pippi-Langstrumpf-als-Vorbild?page=all>).

Ausgehend von der US-amerikanischen Kinderrechtsbewegung – Richard Farson (1974) und John Holt (1974) gelten hier als Wegbereiter, die die Gleichberechtigung von Erwachsenen und Kindern forderten – und dem bereits erwähnten Werk „Antipädagogik“ von E.v. Braunmühl (1975), nahm in Deutschland ‘die’ Antipädagogikbewegung ihren Ausgangspunkt. Mit dem Werk „Die Gleichberechtigung des Kindes“ von E.v. Braunmühl, dem Erziehungswissenschaftler H. Kupffer und dem Familienrichter H. Ostermeyer sowie der Gründung des Vereins „Freundschaft mit Kindern“ 1978 durch H. v. Schoenebeck erhielt die Bewegung weitere Impulse. Hubertus v. Schoenebeck verschaffte der Antipädagogik dann in den 80er Jahren einen größeren Bekanntheitsgrad – er gründete mit dem Förderkreis „Freundschaft mit Kindern“ die größte deutsche Kinderrechts- und Antipädagogikbewegung. 1980 erzielte der Verein mit dem „Deutschen Kindermanifest“ politische wie publikumswirksame Verbreitung und 1984 setzte der „Kinder-Doppelbeschluss“ eine weitere publikumswirksame Zäsur.³¹⁰

Neben anderen kritischer Perspektiven auf den Kindheits- und Pädagogikbegriff wie eben Rutschky 1977; de Mause 1977; Miller 1980 u.a.³¹¹, war also auch die Antipädagogik beteiligt am Diskurs; sie proklamierte aus der Erziehungskritik heraus eine völlige Veränderung des pädagogischen Verhältnisse. Sei es nun von Ekkehard von Braunmühl „Antipädagogik“ oder von Hubertus v. Schoenebeck „Amication“ bzw. „Freundschaft mit Kindern“ genannt, gemeinsam ist beiden die Ablehnung jedes pädagogischen Anspruches, da dieser lediglich Macht und Herrschaft bedeute, aber keine Gleichberechtigung zwischen Erwachsenem und Kind. Abgelehnt wird einstimmig die klassische Auffassung vom Menschen als erziehungsbedürftiges Wesen. Der Mensch müsse vielmehr erziehungsfrei lernen, nicht aber erzogen werden. Erziehungs- und Bildungsziele sowie entsprechende Methoden seien abzulehnen, da sie Gleichheit und Gleichberechtigung verunmöglichten und Machtausübung legitimierten. Dementsprechend sei eine neue Haltung anzustreben, die v. Schoenebeck als „Freundschaft mit Kindern“ definierte. Jedoch greift v. Schoenebecks Bezeichnung weiter: er entwickelte das theoretische Konzept der Antipädagogik weiter: Seine empirische Studie „Determinanten personaler Kommunikation mit jungen Menschen – das Kommunikationsmodell Amication“ (1980) mit der er promoviert wurde und davon ausgehend sein Konzept „Amication“ begründet, geht von einem erziehungsfreien Miteinander der Generationen UND Erwachsenen aus. Die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen wird negiert. Ausreichend bleibe „Amication“, also ein neues Beziehungsverhältnis, das sich in gegenseitiger Freundschaft begründe und auch die positive Beziehung bzw. Freundschaft mit sich selbst einschließe bzw. voraussetze (vgl. Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e.V. 1982, S. 19).

1978 wurde die kritische Auseinandersetzung von Seiten der Wissenschaft von Jürgen Oelkers eingeleitet, der in einem Zeitschriftenbeitrag die Publikationen von Mannoni,

³¹⁰ Vgl. für einen Überblick zu Entwicklung und Verlauf „der“ antipädagogischen Ideen Klemm 2000

³¹¹ Vgl. hierzu auch den interessanten Quellenband von Klemm 1992

Rocheftort, v. Braunmühl, Ostermeyer und Kupffer analysierte.³¹² Hauptphase der wissenschaftlichen Kritik erfolgte dann in den 80er Jahren mit Michael Winkler (1982), Andreas Flitner (1982) und Jürgen Oelkers/Thomas Lehmann (1983).³¹³ Weiterhin war die Antipädagogik Schwerpunkt pädagogischer Fachzeitschriften.³¹⁴ Klemm schreibt 2003, dass eine weitere Auseinandersetzung mit der Antipädagogik oder gar ein Fruchtbarmachen des antipädagogischen- ideologiekritischen Blickes auf erzieherische Prozesse nicht erfolgten, „als ob damit das Thema für die Erziehungswissenschaft vorerst erledigt ist und eine abschließende Meinungsbildung erfolgte“, die darin bestehe, dass „das eigentlich antipädagogische durchaus pädagogisch ist; die antipädagogische Argumentation eher essayistisch und provokativ als seriös und analytisch durchdacht ist; Antipädagogik ist theorielos; antipädagogisches Denken einen Zeitgeisttrend widerspiegelt (...); Antipädagogik den Rückzug auf das Subjekt, die Individualisierung und kollektive Hoffnungslosigkeit fördert und damit reaktionär ist“ (Klemm 2003, S. 63). Weder v. Schoenebecks Reaktion auf diese Kritik „Antipädagogik im Dialog“ (1985), noch Braunmühls Werk „Was ist antipädagogische Aufklärung? Missverständnisse, Missbräuche, Misserfolge der radikalen Erziehungskritik“ (1997), in der er sich kritisch mit der „antipädagogischen Aufklärung“ auseinandersetzte und sogar v. Schoenebeck aburteilt, forderte eine weitere Beschäftigung seitens der Erziehungswissenschaft heraus. Die durchaus anerkennenswerte Ideologiekritik der Pädagogik durch die Antipädagogik wurde in den 80er Jahren nicht konstruktiv weiterverfolgt, so Klemm (Klemm 2000, S. 333).³¹⁵

Was im Kontext des Aufkommens der Antipädagogik mit Zeitgeisttrend gemeint ist, lässt sich unter anderem aus der Shell-Studie erschließen: Die Shell-Studie (1985) findet unter den sog. „historisch neuen Themen“ des Erziehungsdiskurses von 1950–1980 die „Gleichberechtigung des Kindes (im Sinne von Bürgerrechten); das Kind als persönlicher Partner des Erwachsenen („Von der Erziehung zur Beziehung“; „rein menschliches Verhältnis statt pädagogischer Bezug“); „herrschaftsfreier Diskurs zwischen Eltern und Kind“ (ebd., S. 193). Die Vorstellungen der Antipädagogik und Kinderrechtsbewegung scheinen, wenn natürlich keineswegs flächendeckend, seit den 70er Jahren Einzug in das

³¹² Vgl. für einen Überblick zur Kritik an der Antipädagogik Klemm 1992, S. 20ff.

³¹³ Zur Kritik der Kritik an der Antipädagogik: vgl. Gruschka 1988, S. 338

³¹⁴ Vgl. zur Bibliographie zur Antipädagogik und ihrer Kritik: Klemm 2003

³¹⁵ Klemm, einer der wenigen Erziehungswissenschaftler – Gruschka 1988, S. 306–339; Ruder 1985; Wölfel-Schramm 1992; Winkler 1990, Paffrath 1989 seien hier noch zu nennen, als jene, die sich weiterhin mit der Antipädagogik auseinandersetzten – der sich im weiteren Verlauf mit der Antipädagogik beschäftigte, brachte 1992 einen Quellenband zur Antipädagogik heraus, da – „aus welchen Gründen auch immer – Vorurteile und Unkenntnis gegenüber dieser Bewegung (...) nach wie vor groß und präsent“ (Klemm 1992, S. 7) sind. Nicht nur die durchaus lohnenswerten Aspekte, wie ihre ideologiekritische Dimension, gehen dabei verloren, sondern auch die differenzierte Aufklärung der Bevölkerung über diesen Ansatz wird versäumt – und damit übersieht die Pädagogik m.E. abermals ihre Verantwortlichkeit gegenüber der Erziehungspraxis. Insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache, dass antipädagogische Bewegungen immer noch aktuell sind. So bspw. die Berliner Gruppe KinderRÄchTsZÄnker, die seit 1992 aktiv ist und bis heute für ihre „antipädagogische“ Auffassung wirbt.

öffentliche Bewusstsein über Erziehung gefunden zu haben – anders gesagt: „die Zeit war reif“, für den antipädagogischen Diskurs.³¹⁶

Auch innerhalb der Politik trägt der Wandel im intergenerationalen Miteinander nach langer Anbahnung nun Früchte: die „elterliche Gewalt“ wird durch die „elterliche Sorge“ ersetzt. Insgesamt rückten in den 80er Jahren aufgrund demographischer Prozesse und kultureller Umbrüche, die z.B. auch durch die „Gastarbeitersituation“ mitbedingt war, neben Renten- und Ausländerpolitik v.a. auch die Familienpolitik „in den Vordergrund der politischen Tagesordnung“ (Wirsching 2006, S. 296). Weitere rechtliche Liberalisierungstendenzen, die die Familie betreffen, sind die Gleichberechtigung der Frau, Gleichstellung unehelicher Kinder mit ehelichen, sowie Strafbarkeit von sexueller Gewalt in der Ehe (vgl. Schütze 2000, S. 32). „Revolutionär“, insbesondere vor dem Hintergrund zunehmender weiblicher Berufstätigkeit, war das Bundeserziehungsgeldgesetz von 1986. Der Erziehungsurlaub garantierte der Frau den Arbeitsplatz für zwölf Monate nach der Geburt ihres Kindes. Wenn auch die Doppelbelastung immer noch eine zu lösende Frage der Frau war (und blieb), so hatte sie durch Kündigungsschutz zumindest eine Garantie auf den Wiedereinstieg in die Berufstätigkeit. Dennoch: Es „blieb das Modell des Erziehungsurlaubs letztlich einem konventionellen Familienbild verhaftet. Es sollte primär die Leistung der Frau als Mutter, aber auch die ‘Leistung des Alleinverdieners’ honorieren und auf diese Weise das ‘Ja zum Kind’ erleichtern“ (Wirsching 2006, S. 345). Zwar versuchte man der zunehmenden Pluralisierung auch insofern Rechnung zu tragen, indem man „den Schutz der Familie, wie er im Grundgesetz festgelegt war, nicht als die Festlegung auf eine Familienform“ (Rogge 1998, S. 146) festschrieb. Dennoch blieb trotz der sich anbahnenden Pluralisierung die traditionelle bürgerliche Familie als Leitbild dominierend. Die letztlich doch konservative Familienpolitik der Union kam dann 1989 deutlich zum Ausdruck: es ging ihr v.a. darum, – negativ formuliert – Frauen auf ihre Mutterrolle zu fixieren, – positiv formuliert – Frauen die Möglichkeit einzuräumen, möglichst lange ihr Kind selbst zu betreuen. Während Überlegungen zur Verlängerung des Erziehungsgeldes auf breite Zustimmung stießen (1990: Verlängerung auf 18 Monate), waren Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf stark umstritten (vgl. Wirsching 2006, S. 345ff.).

Auch die familialen Rollen blieben trotz Auflösungstendenzen und Veränderungen, die die Stichworte „neue Vaterschaft“ oder „Kindzentriertheit“ markieren, weitestgehend erhalten; mütterliche Erwerbstätigkeit, wenn auch mit zunehmender Akzeptanz, blieb als Doppelbelastung der Frau bestehen. Väter zeigten wohl eine stärkere Teilnahme am Sozialisationsprozess ihrer Kinder, dennoch ließe sich, so Nave-Herz, von den sog. „neuen Vätern“ realiter nicht sprechen. Selbst die geschlechtsspezifische Aufgabenteilung bliebe in den Familien bestehen (vgl. Nave-Herz 1988, S. 80ff.). Chancengleichheit brachte die Bildungsexpansion nicht, wenn auch Frauen deutlich als ‘Gewinner’ hervorgingen: Mehr Mädchen finden sich nun zumindest im höheren Schulen wieder. Und im Bezug auf die

³¹⁶ Kupffer spricht auch von „Pädagogik der Postmoderne“ (1990) und auch Braunmühl verwendet das Präfix post- des öfteren. So nennt er bspw. die seinem Konzept innewohnende Herrschaftsfreiheit „postpatriarchalisch“ (ebd. 1992, S. 231), sein Konzept „postpädagogisch“ (ebd. 1992, S. 232).

Schichtunterschiede konstatiert die Shellstudie (1985) sogar „eine(...) stärker schichtspezifisch differierende(...) Erziehung (als, M.S.) in den 50er Jahren“ (ebd., S. 196). „Seit Anfang der achtziger Jahre sind die Umweltbedingungen familialer Sozialisation auch in der Familienforschung zunehmend ein Forschungsschwerpunkt. Die sozialökologische Forschung und der ökopyschologische Ansatz setzen die Umweltgegebenheiten, d.h. den räumlich abgegrenzten Erfahrungsbereich der Familie, systematisch in Beziehung zum Sozialisationsgeschehen. Im Anschluß an einen konzeptionellen Rahmen von U. Bronfenbrenner werden nicht nur der Erziehungsstil, sondern auch die materielle und soziale Umwelt als Determinanten der Eltern-Kind-Beziehung analysiert. Entsprechend dazu werden sowohl Belastungen, die die Lebensqualität beeinträchtigen als auch Deprivations- und Anregungspotentiale im Umweltangebot der näheren und fernerer Umgebung der Familie gesucht“ (Tornieporth 1998, S. 174). Herman stellt in seiner Expertise zum 7. Jugendbericht 1987 die These auf, dass eine Änderung in der Eltern-Kind-Beziehung nicht nur auf den (in vorliegendem Kapitel bereits beschriebenen) Wertewandel in den Erziehungszielen zurückzuführen sei, sondern auch auf „das versteckte Leitbild des Sozialisationsbegriffes“ (ebd., S. 120). Gemeint ist eine zu starke Orientierung am soziologischen Weltbild, welches sich primär an der Gesellschaft ausrichtet. Übernahme der Begrifflichkeiten in der Erziehungswissenschaft und in den pädagogischen Berufsfeldern in ihrer Einseitigkeit seien weitere Folgen der zunehmenden Dominanz der Soziologie seit der Nachkriegszeit. Auch die bereits angesprochene Kindzentriertheit wird von Hermann kritisch gesehen. Überforderung stelle sie häufig dar, da die Erwartungen nicht mehr „kindgemäß“ seien. „Kinder werden mitunter durch Partizipationserwartungen überfordert. (...) Je älter die Kinder werden, um so mehr wird auch nach Ansicht vieler Jugendlicher der Umgang der Eltern mit ihren Kindern nach dem Leitbild der Partnerschaft geregelt. Dieses Leitbild wird auch durch die Gesetzgebung unterstrichen. (...) Die Übereinstimmung von Erziehungsleitbildern und Gesetzestext könnte den Eindruck erwecken, als ob die Eltern-Kind-Beziehung unter eindeutigen Vorstellungen und Normierungen stehen würde. In Wirklichkeit kann das Konzept der Partnerschaft Ausdruck elterlicher Rat- und Orientierungslosigkeit sein, die sich daraus ergibt, daß autoritäre Erziehungskonzeptionen abgelehnt werden, aber klare Verhaltensmuster für die gewünschte Partnerschaft noch nicht gefunden sind. Eltern versuchen auch deshalb mit ihren Kindern ‘gut’ und auf einer freundschaftlichen Basis auszukommen, weil sie sich nicht sicher sind, ob und inwieweit sie ihren Kindern Vorschriften erteilen und sie kontrollieren sollen“ (Hermanns 1987, S. 121/122). Die Frage bleibt m.E.: Die Antipädagogik – ein Ausdruck dieses pädagogischen Zeitgeistes, oder „Auslöser“, oder gar beides? Auch in der Ratgeberliteratur spiegeln sich die Liberalisierungstendenzen im Eltern-Kind-Verhältnis wider. Laut Höffer-Mehlmer mehrten sich seit den 70er Jahren Ratgeber, in denen das „Verstehen des Kindes“ thematisiert wird; gemeint ist dabei ein Verständnis für das Kind, das primär an gelingende Kommunikation mit dem Kind gebunden wird. Dementsprechend nehmen auch Ratgeber zu, die Konflikte zwischen Eltern und Kind sowie deren Lösung thematisieren. „In Teilen der Ratgeberliteratur zeigt sich dabei eine gewisse ‘Therapeutisierung’. Die Autoren treten in diesen Fällen nicht nur als Popularisierer psychologischer Theorien auf, wie sich dies bereits in der Weimarer Republik entwickelt hat, sondern bieten ihren Lesern Übungs- oder Lösungsprogramme für die Bewältigung von Erziehungsproblemen“ (Höffer-Mehlmer 2003, S. 244). Im Zuge der

seit den 60er Jahren sich anbahnenden und dementsprechend auch in den 80er Jahren sich fortsetzenden Differenzierung und Pluralisierung des Ratgebermarktes finden sich seit den 70er Jahren nun Ratgeber, die, wohl auf den Zeitgeist reagierend, die Folgen von Trennung und Scheidung thematisieren. Entsprechend wird Scheidung seit den 60er Jahren in Erziehungsratgebern zum neuen Thema, ferner werden die Folgewirkungen u.v. auch besondere Fragen Alleinerziehender seit den 70er Jahren thematisiert. (vgl. Höffer-Mehlmer 2003, S. 244/245). Weitere Ausführungen zur Ratgeberkultur in den 80er Jahren fehlen; auch bei Höffer-Mehlmer werden die Ausführungen immer spärlicher. Das Forschungsdefizit wird mit Vorrücken zur Gegenwart immer deutlicher spürbar.

5.2. Explikation der Ratgeberauswahl

Die vorangegangene Zeitgeistbeschreibung dieses Jahrzehnts verweist bereits deutlich auf die auszuwählenden Ratgeber: Ausgewählt wird der Ratgeber „Unterstützen statt Erziehen“ (1982) von Hubertus v. Schoenebeck sowie das Werk „Konrad sprach die Frau Mama (...) Über Erziehung und Nicht-Erziehung“ (1985) von Andreas Flitner. Beide Werke stammen aus den achtziger Jahren und spiegeln den Erziehungsdiskurs wider, welcher Disziplin, Populärpädagogik und Öffentlichkeit v.a. in der ersten Hälfte der 80er Jahre beschäftigte. Beide Ratgeber lassen sich im Kontext des verändernden Generationen- und Erziehungsverhältnisses lesen, wie es die Shell-Studie sowie andere empirische Studien dieses Jahrzehnts nachzeichnen (S. Kap. IV.5.1.). Ferner markieren beide eine deutliche Gegenposition zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ – eine restaurative, sich bereits in den 70er Jahren herausbildende Erziehungsposition (S. Kapitel IV.4.1). „Freundschaft mit Kindern“ entwickelte sich zwar bereits in den 70er Jahren, erhielt allerdings v.a. in der ersten Hälfte der 80er Jahre verstärkt Aufmerksamkeit. Dies mag zum einen an der Institutionalisierung und der Öffentlichkeitsarbeit des Vereins liegen (v. Schoenebeck gründete seinen Verein „erst“ 1978 und proklamierte dann 1980 das „deutsche Kindermanifest“), zum anderen vielleicht daran, dass die Resonanz der Erziehungswissenschaft erst in den 80er Jahren einsetzte und einen Diskurs (und damit bereitere Aufmerksamkeit) auslöste. V. Schoenebeck war im Vergleich zu v. Braunmühl publikumswirksamer. Er entwickelte v. Braunmühls antipädagogisches Denken auf der Basis seiner wissenschaftlichen Arbeit zu einer gesamten Lebensphilosophie weiter, gab dieser Lebensphilosophie den Namen „Amication“ und setzte sich aktiv für die Popularisierung dieser mit Hilfe seines Vereins ein; v. Braunmühl distanzierte sich bereits in den 80er Jahren wieder von seinem Konzept, während v. Schoenebeck noch heute aktiv und um die Verbreitung seines Denkens bemüht ist (vgl. <http://www.amication.de/>). Während „Amication“ (1980) „eine postmoderne Philosophie und Ethik“ (http://www.amication.de/hubertus_von_schoenebeck_-_zur_person.htm) darstellt, ist „Unterstützen und Erziehen“ (1982) – der Titel markiert programmatisch bereits die ‘neue’ Eltern-Kind-Beziehung – zwar auf der Basis von „Amication“ verfasst, allerdings in seiner Zielrichtung ein deutlich populäres Werk, das durchgängig (nicht nur implizit formuliert, wenn auch v. Schoenebeck sich von einem Bekehrungsvorwurf distanzieren will) die auch deutlich politische Intention enthält, Eltern, Lehrern, pädagogischem Fachpersonal, letztlich der Öffentlichkeit insgesamt „einige Hinweise zu geben (...), wenn Sie sich entschlossen haben, mit der neuen Beziehung anzufangen“ (v. Schoene-

beck 1982, S. 195). Es ist also deutlicher Erziehungsrat (bzw. Beziehungsrat), den das Werk vermittelt, mit klarer politischer Zielsetzung. „Diese neuen Menschen werden die Gesellschaft verändern. Sie werden sich gegen adultistische (...) Denkweise und das daraus resultierende Unterdrückungssystem einsetzen und damit für eine humanere Gesellschaft sorgen“ (Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e.V. 1982, S. 31). Die Begründung für die Auswahl dieses Werkes findet sich in seiner Buchbeschreibung: „Dies ist das grundlegende Buch zur erziehungsfreien Theorie und Praxis und die erste Empfehlung zur Information über den amicitiven Umgang mit Kindern.“ (http://www.amication.de/kinder_der_morgenroete.htm). In einer Broschüre des Vereins von 1982 ist es als Kernlektüre angegeben mit dem Zusatz: „Für mich ist wichtig, daß ich dies Buch ganz verschiedenen Menschen empfehlen kann, denn es ist einfacher aber nicht vereinfachend geschrieben, ehrlich aber nicht vor den Kopf stoßend – und es werden die Fragen aufgegriffen, die fast immer am Anfang mit der Beschäftigung mit FREUNDSCHAFT MIT KINDERN stehen“ (Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e.V. 1982, S. 77). Das Buch erschien 1988 bereits in der 4. Auflage; Seit 2003 liegt „Unterstützen statt Erziehen“ in einer völlig überarbeiteten Fassung mit dem Titel „Kinder der Morgenröte“ vor.

Flitner und auch v. Schoenebeck haben erziehungswissenschaftlichen Hintergrund – Flitner ist (mittlerweile emeritierter) Pädagogikprofessor, v. Schoenebeck wurde in der Pädagogik promoviert und ist zudem in der Praxis tätig.

Flitners Werk versteht sich als direkte Antwort der erziehungswissenschaftlichen Disziplin auf ‘die’ Antipädagogik. Es markiert damit die Gegenposition im antipädagogischen Diskurs der 80er Jahre. „Konrad sprach die Frau Mama...“ ist strenggenommen kein ‘klassischer’ Erziehungsratgeber, da er im ersten Teil verschiedene antipädagogische Autoren und deren Werke wissenschaftlich-kritisch reflektiert. Allerdings lässt sich sein zweiter Teil als Erziehungsratgeber lesen. Hier versucht Flitner in deutlicher Abgrenzung zur Antipädagogik und unter Rückgriff auf verschiedene ‘Klassiker’ der Pädagogik, so v.a. Friedrich Daniel E. Schleiermacher, theoriebasierte Erziehungsgrundsätze allgemeinverständlich aufzubereiten. Demnach soll v.a. dieser zweite Teil analysiert werden.

Zusammengefasst: Beide Bücher spiegeln den Zeitgeist im Allgemeinen und einen pädagogischen Diskurs der frühen 80er Jahre wider; sie beziehen sich auf allgemeinen Erziehungsrat und nicht auf ein bestimmtes Lebensalter, Erziehungsproblem oder Geschlecht. Die Autoren entstammen unterschiedlichen beruflichen Gruppen (interessanterweise beide mit erziehungswissenschaftlichem Hintergrund) und stehen darüber hinaus in einem diskursiven Verweisungszusammenhang.

5.3. Hubertus von Schoenebeck: Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München 1982

5.3.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers

Hubertus v. Schoenebeck³¹⁷ (geb.1947), studierte nach seinem Abitur (1966) zunächst drei Jahre (1969–1972) Rechtswissenschaften, ehe er dann ein Lehramtsstudium absolvierte und 1975/1976 ein Jahr als Hauptschullehrer für die Fächer Mathematik, Biologie, Physik und Technik tätig war. Seine anschließende Promotion an der Universität Osnabrück (1980) basierte auf einem Forschungsprojekt mit Kindern im Alter von 3 bis 17 Jahren, das der Vater von vier Kindern von 1976 bis 1978 durchführte. Er stellte sich der Frage nach „Möglichkeiten erziehungsfreier (postpädagogischer³¹⁸) Kommunikation mit Kindern“; die Veröffentlichung der Dissertation erfolgte 1980 unter dem Titel „Determinanten personaler Kommunikation mit jungen Menschen–das Kommunikationsmodell Amication“ (vgl. http://www.amication.de/hubertus_von_schoenebeck_zur_person.htm). Neben den Projektergebnissen bildeten vor allem auch die Auseinandersetzung mit der US-amerikanischen Kinderrechtsbewegung und Gespräche mit Carl Rogers (1976–1977) in Kalifornien „über postpädagogische Kommunikation“ eine Grundlage für die Dissertation (vgl. ebd.).

Bereits 1978, also noch vor seiner Promotion und damit seiner Gesamtkonzeption „Amication“, veröffentlichte v. Schoenebeck zusammen mit Jens-Ekkehard Bonte sein Erstlingswerk mit dem Titel „Freundschaft mit Kindern“, das eben diese Grundlagen (Kinderrechtsbewegung, humanistische Erkenntnisse, erste Ergebnisse des Forschungsprojekts) enthielt. Der Begriff „Amication“³¹⁹ stellt in der Weiterentwicklung v. Schoenebecks Weltbild und Lebensphilosophie dar. „Diese Sicht erstreckt sich nicht nur auf die vielfältigen Facetten des Umgangs mit Kindern in Familie und Schule, sondern greift ständig weiter aus, so auch auf die Beziehung des Erwachsenen zu sich selbst, auf Partnerschaft, auf Kommunikation im allgemeinen, auf ethische und gesellschaftliche Themen, bis hin zur Frage nach der Stellung des Menschen in der Welt und zur Frage eines verantwortlichen Umgangs mit allen Phänomenen. (...) Der Bezeichnung ‘Amication’ ist in Ableitung vom lateinischen ‘amicus’ (Freund) gebildet und drückt das zentrale Element dieser Sicht aus: die freundliche Beziehung des Menschen zu sich selbst, zum anderen und zur Welt. Amication ist eine Weltsicht und Weltdeutung – die Phänomene der Welt werden mit der amicativen Perspektive in spezifischer Weise gesehen und ge-

³¹⁷ Die folgenden biographischen und bibliographischen Angaben entstammen der Internetquelle: http://www.amication.de/hubertus_von_schoenebeck_-_zur_person.htm; für eine weitergehende Auseinandersetzung mit Schoenebecks Konzeption Amication, seinem Weltbild, seiner Beziehungsdefinition, dem Förderkreis u.v.m.; vgl. ebenso die ausführliche Internetquelle

³¹⁸ Auf der Internetseite findet sich immer wieder das Präfix ‘post-’; Der Begriff „postpädagogisch“ wird von v. Schoenebeck, so Klemm (1992), bewusst seit 1990, als schärfere Abgrenzung von der pädagogischen Denkart verwendet (ebd., S. 238).

³¹⁹ In „Unterstützen statt Erziehen“ (1982) erklärt v. Schoenebeck, dass „Amication“ der Fachausdruck für „Freundschaft mit Kindern sei“. Der Begriff „Amication“ ist m.E.auch unmissverständlicher, da „Freundschaft mit Kindern“ zunächst beim Leser suggeriert, v. Schoenebecks Konzept beziehe sich nur auf das Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind. Tatsächlich schließt es aber auch die „freundschaftliche“ Beziehung zu anderen Erwachsenen und sich selbst ein (ebd., S. 11).

deutet. Amication ist weit gefasst und bezieht sich auf alle Lebensbereiche. Amication enthält eine eigene existentielle Philosophie und Ethik. Amication bewirkt eine besondere Praxis und ist von einer charakteristischen Emotionalität umgeben. Amication wird ständig weiterentwickelt, und viele Impulse kommen aus dem Austausch in Vorträgen und Seminaren. Am weitesten fortgeschritten sind die amicativen Aussagen zur Theorie und Praxis des erziehungsfreien Umgangs mit Kindern, zur Selbstliebe und zu ethischen Fragen. Daneben werden besonders die amicativen Positionen zu gesellschaftlichen Fragen, zum Umgang mit der Natur, zur Religion, zum Recht und im Vergleich mit anderen Kulturen diskutiert. Amication ist in der konstruktiven Postmoderne verwurzelt. Das heißt, dass das Paradigma der Postmoderne – die Gleichwertigkeit aller Phänomene – nicht in eine destruktive und lebensfremde Beliebigkeit ableitet, sondern durch jeden Einzelnen einen konstruktiven Sinn erfährt. Der Einzelne sieht sich zwar in die unendliche Vielfalt ohne objektiven Bezugspunkt geworfen, doch er verzweifelt an dieser Beliebigkeit nicht, sondern stellt sich ihr und erkennt sich selbst als Zentrum im Unendlichen: 'Ich bin der Mittelpunkt des Universums. Hier bin ich – mich umgibt eine endlose Anzahl von Möglichkeiten. Doch was ist meine Auswahl? Wer will ich sein? Wer bin ich?' Die Beliebigkeit der Postmoderne wird von jedem Einzelnen durch seine subjektive Wahl an bevorzugten und verworfenen (aber nicht missachteten!) Möglichkeiten in einem eigenen, individuellen Wertesystem beim Wort genommen und mit Sinn gefüllt. So entsteht eine postmoderne Ethik der Selbstverantwortung, welche die Gleichwertigkeit der Postmoderne ins Konstruktive geleitet“ (http://www.amication.de/amication_weltsicht_und_weltdeutung.HTM).

Zusammenfassend: Bejahung der Postmoderne einschließlich ihrer Wertpluralität bei gleichzeitigem Glauben, der Mensch könne sich auf der Basis seiner von Natur aus gegebenen Selbstverantwortung (Menschenbild von Amication) die für ihn richtigen Werte auswählen. Zentrales Anliegen ist also, die Selbstverantwortung zu unterstützen, die dem Menschen von Natur aus gegeben ist, mit Hilfe einer kommunikativen Beziehung, die eine amicative Lebensführung der an der Kommunikation Beteiligten voraussetzt: Selbstliebe, Vollwertigkeit, Selbstverantwortung, Souveränität (die ihr entstammende Freiwilligkeit ermöglicht wiederum Kongruenz, Authentizität und Empathie), Gleichwertigkeit, Subjektivität, Fehlerlosigkeit, Sozialität, Achtung vor der inneren Welt, Selbstbehauptung vor der äußeren Welt, Empathie und Erziehungsfreiheit. Vor allem die Fähigkeit zu wissen, was das Beste für sich sei und die eigene Verantwortlichkeit dafür (amicatives Menschenbild), seien dem Menschen von Geburt an zueigen und ermöglichen, unterdrücke man diese nicht mittels Erziehung, wiederum die anderen Prinzipien und „bereiten so den Boden“ für die amicative Lebensweise (http://www.amication.de/grundlagen_amicativer_lebensfuehrung.HTM).³²⁰

³²⁰ Allein die Durchsicht der Internetseite ließ Widersprüche in der theoretischen Darstellung entdecken, die es kritisch zu analysieren gilt. Die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis des Vereins scheint dringend geboten. Insbesondere, weil die Bücher gekauft und somit wahrscheinlich auch gelesen, die Seminare gebucht werden, d.h. nicht nur, aber letztlich allem voran, wegen der gesellschaftspolitischen und erziehungspraktischen Relevanz dieser Ideen. Wesentlich wäre, auch die positiven Anteile herauszuarbeiten. Interessant wäre zu untersuchen, wie die Theorie konkret in der Praxis (auch in Seminaren mit Erwachsenen) umgesetzt wird!

Publikumswirksamer wurden v. Schoenebecks Ideen dann allerdings erst mit der Gründung des Vereins „Freundschaft mit Kindern – Förderkreises e.V.“ 1978. Dieser gemeinnützige Verein dient v. Schoenebeck zur Folge, der „vielfältigen Öffentlichkeitsarbeit, um Amication und das Konzept ‘Freundschaft mit Kindern/Unterstützen statt erziehen’ im In- und Ausland bekannt zu machen. Der Förderkreis gibt Literatur zu Amication heraus und führt an Universitäten, Volkshochschulen und Familienbildungsstätten, in Schulen, Kindergärten und Elterngruppen Vorträge und Seminare zu amicativen Themen durch. Der Förderkreis hat eine eigene Homepage, die von Jahr zu Jahr mehr besucht wird. Im Jahr 2003 erfolgten ca. 100.000 Zugriffe, und da Texte in vielen Sprachen in das Internet gestellt wurden (z.B. in Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch, Chinesisch), stößt Amication auch weltweit auf Resonanz. Viele Menschen fühlen sich von den amicativen Aussagen angesprochen und nehmen sich dieses oder jenes von der neuen Sichtweise. Sie sind mit den Impulsen zufrieden, die sie erhalten haben, und gelegentlich werden sie Mitglied im Förderkreis. Die Mitglieder des Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e.V. sind ideelle und finanzielle Förderer der Amication. Ihre amicative Praxis realisieren sie in Familie und Beruf nach ihren eigenen Vorstellungen, so wie sie den Ideen der Amication jeweils folgen wollen“, so der Förderkreis (http://www.amication.de/der_foerderkreis.HTM). Der Verein versteht sich als „eine Erwachsenen-Selbsthilfeorganisation zur Verbreitung und zum Erlernen der neuen Beziehung“ (v. Schoenebeck 1982, S. 210). Die Konzeption begründet sich darin, dass von Schoenebeck zu Folge eine amicative Lebensweise erst dann möglich ist, wenn die „verschüttete“ Selbstverantwortung wieder freigesetzt wird.

Neben umfangreicher Literatur (mittlerweile auch als Hörbuch erhältlich) und Broschüren, dienen auch diverse Seminarangebote dazu, Amication zu verbreiten. Unter Theorieseminar wird der Ausschreibung zur Folge das Kennenlernen der neuen Beziehungsdefinition zwischen Erwachsenem und Kind, also „Unterstützen statt Erziehen“ verstanden; Erlebnisseminare richten sich an den Erwachsenen und fußen auf dem 1985 begündeten „Selbst-Verantwortungs-Trainings“ v. Schoenebecks. Hier geht es darum, die von Geburt an vorhandene Selbstliebe und Selbstverantwortlichkeit (die nötig ist, um die neue Beziehungsdefinition zu leben) zu trainieren. Amication ist somit laut v. Schoenebeck Antwort auf die Postmoderne und erstreckt sich nicht nur auf die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen, sondern jegliche menschliche Beziehung. Erst wenn der Erwachsene wieder gelernt hat, sich selbst zu lieben und sein Leben selbst zu verantworten, sei er auch fähig, eine erziehungsfreie Beziehung zu anderen und v.a. zu seinem Kind zu leben. (http://www.amication.de/ich_liebe_mich_so_wie_ich_bin1.HTM). Amication bzw. „Freundschaft mit Kindern“ umschließt drei Beziehungsebenen: die Beziehung zu sich selbst (und dem Kind in sich), zu den anderen Erwachsenen (den inzwischen groß gewordenen Kindern) und zu Kindern im eigentlichen Sinne (vgl. Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e.V. 1982, S. 19).

V. Schoenebeck ist nach eigenen Angaben seither international (Polen, Tschechien, Österreich, Schweiz, Italien, Niederlanden) tätig; zahlreiche Schriften liegen in polnischer und tschechischer Übersetzung vor. Klemm berichtet 1992 von bislang „ca. 600 Vorträgen, ca. 150 Seminaren“; er zählt v. Schoenebeck „seit Anfang der achtziger zum bekanntesten Mentor der antipädagogischen Theorie und Praxis in Deutschland. Ab 1977 führte er die Antipädagogik in Bildungsmessen ein (‘Didacta’)“ (Klemm 1992,

S. 237). Werke v. Schoenebecks sind neben den bereits genannten u.a. „Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein“ (1980), „Kinderrechtsbewegung und Deutsches Kindermanifest“ (1981), „Unterstützen statt erziehen“ (1982), „Ich liebe mich so wie ich bin“ (1983), „Jenseits der Erziehung“ (1986), „Kinder in der Demokratie – Wahlrecht und Wählbarkeit für Kinder“ (1990), „Die erziehungsfreie Praxis“ (1993), „Grundlagen der erziehungsfreien Lebensführung“ (1997), „Schule mit menschlichem Antlitz“ (2001).³²¹

Für Aufsehen sorgte v.a. die Bekanntmachung des „Deutschen Kindermanifests“ (1980), die laut Vereinsbröschüre (1982) an „150 Multiplikatoren von Presse, Funk und Fernsehen“ (ebd., S. 35) übergeben wurde. Darin wurden in 22 Artikeln Menschenrechte proklamiert, gemäß „amicativer“ Auffassung. Die Präambel lautet: „Die Menschenrechte sind unteilbar. Kinder, Frauen und Männer sind gleichberechtigt. Jeder Mensch verfügt von Geburt an über die Fähigkeit der Selbstbestimmung. Das Selbstbestimmungsrecht des jungen Menschen anzuerkennen und junge Menschen in der Ausübung dieses Rechtes zu unterstützen ist historische Verantwortung und Verpflichtung erwachsener Menschen. Jeder junge Mensch muß ungeachtet seines Alters die Möglichkeit erhalten, von den Rechten, Privilegien und Verantwortlichkeiten erwachsener Menschen uneingeschränkt Gebrauch machen zu können“ (Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e.V. 1982, S. 35). Die rechtliche Schlussfolgerung dieses Gleichheitspostulats äußerte sich in äußerst umstrittenen Rechten wie „Recht auf Teilnahme am Rechtsleben“, „Recht auf Teilnahme an Wahlen“, „Recht auf Wahl der Lebenspartner“ oder „Recht auf Sexualität“ (ebd., S. 36/37). Wesentlich ist hierbei, Kindern bestimmte Rechte nicht vorzuenthalten; ob das Kind diese Rechte auch in Anspruch nimmt, ist nachrangig. Wichtig ist nur, dass dem Kind diese Rechte eingeräumt werden (vgl. ebd., S. 38). Diese Rechte werden aus dem amicativen Menschenbild abgeleitet und somit könne keinem verwehrt werden, was ihm von Geburt an zu eigen ist (vgl. http://www.amication.de/der_offene_brief.htm).

Der vorliegende Ratgeber „Unterstützen statt erziehen“ widmet sich auf 220 Seiten v. Schoenebecks „neuer“ Beziehungsdefinition zwischen Eltern und Kind. Einer kurzen zusammenfassenden Einführung (vgl. v. Schoenebeck 1982, S. 9–22) und einer Erfahrungsschilderung (vgl. ebd., S. 22–42), in der er v.a. Kurzberichte bzw. Situationen aus seinem Forschungsprojekt schildert, folgt zunächst ein Kapitel, in dem v. Schoenebeck seine Einstellung zu und die Auswirkungen von Erziehung beschreibt – programmatisch überschrieben mit „Unterdrückung und Befreiung“ (vgl. ebd., S. 43–72). In einem ungefähr ebenso langen (!) Kapitel schildert er dann „die neue Beziehung“ (vgl. ebd., S. 73–112). Der Auseinandersetzung mit speziellen Problemfeldern wie „Wenn Kinder streiten“, „Wenn Kinder stören“, „Rauchen“, „Suizid“, „Erziehungsbücher“ (vgl. ebd., S. 113–168), folgt ein Kapitel zu den „Wegbereitern“ des amicativen Konzeptes (vgl. ebd., S. 169–194). Das Buch endet schließlich mit Hinweisen zum Verein, mit Tipps, wie mit dieser neuen Beziehung zu beginnen sei – dabei sind Appellcharakter und politische Intention in diesem Kapitel überdeutlich spürbar (vgl. ebd., S. 195–216) – und Literaturempfehlungen (vgl. ebd., S. 217ff.).

³²¹ Für weitere und neuere Literatur vgl. <http://www.amication.de/literatur.htm>

V. Schoenebecks Sprachduktus lässt sich wie folgt beschreiben. Er versucht möglichst sachlich – hier soll sicherlich die Anrede mit „Sie“ dazu beitragen – den Leser von der negativen Auswirkung von Erziehung und der positiven seiner Beziehungsdefinition zu überzeugen. V. Schoenebeck selbst würde seine Sprache vielmehr als informieren bezeichnen, um die Distanz zwischen Ratgebendem und -suchendem zu unterstreichen wie auch die Selbstverantwortlichkeit des Individuums zu betonen – denn der Mensch entscheidet gemäß amicativer Auffassung von Geburt an selbst, ob und wie er die Informationen verarbeitet und umsetzt. Praxisbeispiele und der Verweis auf sein Forschungsprojekt wie auch andere wissenschaftliche Forschung und die Kinderrechtsbewegung sollen die Glaubhaftigkeit seiner Konzeption untermauern. Der kritische Vermerk, dass v. Schoenebecks Menschenbild ebenso wie das „homoeeducandus-Bild“ lediglich eine Hypothese ist, fehlt. Entsprechende Ausführungen zum neuen Umgang auf der Basis dieses Menschenbildes wirken somit als klare und unbezweifelbare Konsequenz. Unterbrochen wird die „Sie-Anrede“ durch ein gelegentliches „wir“, wenn es v. Schoenebeck darum geht, die Gruppenzugehörigkeit (also die Zugehörigkeit zu jenen, die Amication leben) zu unterstreichen. Der suggestive (verführerische) und appellative (und auch Druck, zugehörig sein zu müssen, möchte man nicht zur anderen Gruppe, also zu der, die Kinder und andere Menschen herrschaftlich unterdrücken) Charakter der Anrede wird immer wieder durch Äußerungen abgemildert, die proklamieren, dass die Entscheidung für Amication freiwillig sei und man mit Amication (im Gegensatz zur Erziehungsbeziehung) nichts falsch machen könne, denn die amicative Lebensweise stelle sich nach der Entscheidung für diese Haltung quasi von selbst ein. Fehler und Vorwürfe kämen im Gegensatz zur alten Beziehung hier nicht vor.

5.3.2. Analyseergebnisse

Dem Ratgeber v. Schoenebecks stehen sich innerhalb der Theoriegrade zwei Positionen diametral gegenüber. V. Schoenebeck verfolgt dabei das Ziel (wenn er auch von pädagogischen Zielvorstellungen Abstand nimmt und es selbst vielmehr als Informieren bezeichnen würde), den Leser über die Negativität der „traditionellen“ Beziehung (Erziehung) aufzuklären und den Leser von der neuen Beziehung zu überzeugen. Ein rein sachliches Informieren ist m.E. hier dennoch nicht gegeben. Rhetorisch geschickt durch die Abwertung der alten (wer möchte denn ein Herrscher, Unterdrücker und gewalttätig sein?) und die damit zusammenhängende positive Argumentation für seine Beziehungsdefinition wie auch die Tatsache, dass von v. Schoenebeck nicht deutlich macht, dass auch seine Konzeption nur auf einer (ebenso unbewiesenen) Hypothese des Menschenbildes und der Favourisierung eines Weltbildes fußt, „zwängen“ dem unkritischen und zweifelnden Leser geradezu eine Schlussfolgerung auf: „Unterstützen statt erziehen“. Von v. Schoenebecks Vereinsgründung und die nahezu missionarische (realtiv ausführlich bietet v. Schoenebeck verschiedene Vorschläge an wie Flugblätter, Informationsfeste, Presseerklärung, Öffentliche Aktionen und Veranstaltungen, die der Einzelne mit anderen Überzeugten initiieren könnte, v. Schoenebeck 1982, S. 204ff.) Werbung zur Verbreitung seines Konzepts verdeutlichen, dass er seine Konzeption verbreiten möchte und gesellschaftlichen Wandel zu initiieren sucht. Zunächst müsse sich die Beziehung des Erwachsenen zu sich selbst gemäß amicativer Auffassung ändern; seine ihm von Natur aus gegebene Selbstverantwortung (Theorie 1. Grades), die durch die in der ge-

genwärtigen Gesellschaft (Weltbild, Theorie 1. Grades) mittels Erziehung auf der Grundlage des 'gängigen' Menschenbildes (homo educandus) (Theorie 1. Grades) unterdrückt worden sei, müsse vom Erwachsenen selbst 'mittels' (Mittel gibt es bei v. Schoenebeck ja nicht) einer „erziehungsfreien“, kommunikativen Beziehung, die eine grundlegende Änderung in der (v.a. auch emotionalen) Haltung bedeute, wieder befreit werden (dies erinnert an Montessoris Rückführung und ist zugleich der größte Kritikpunkt! Jedoch distanziert sich v. Schoenebeck von Montessoris Konzeption und erzieherischem Anspruch,

(vgl. http://www.amication.de/vom_blick_hinter_die_kulissen_amication_und_maria_montessori_ein_interview.htm). Der so befreite Erwachsene sei nun fähig zur erziehungsfreien Beziehung mit dem Kind. Eine Verbreitung dieser Beziehung 'längs' (zwischen den Generationen in Zukunft) und 'quer' (zwischen den „befreiten“ Erwachsenen und zu sich selbst) benötige allerdings noch Aufklärungs- und Öffentlichkeitsarbeit und solle schließlich zur Erneuerung der Gesellschaft führen. Also einer Gesellschaft ohne Herrschaft, Macht und Über-/Unterordnung; einer Gesellschaft in der die in ihr lebenden „erziehungsfrei“ miteinander leben; einer Gesellschaft die Amication zur Grundlage habe (einer „natürlichen“ Gesellschaft, wie sie wäre, wenn sie nicht mittels Erziehung kultiviert und damit unterdrückt worden wäre, ließe sich daraus schlussfolgernd zu Ende denken). Wenn auch v. Schoenebeck diese Programmatik nicht ganz so explizit darstellt, sticht sie dem kritischen Leser doch ins Auge. Auch wenn man es nicht Mittel, Ziel oder gar Erziehung nennen mag, so zeigt die Programmatik doch deutliche Überzeugungskraft und ein Veränderungsbedürfnis („Ziel“) auf, das u.a. auf einer bestimmten Beziehung fußt; die proklamierte Art zeigt den Weg („Mittel“) dahin. Dabei handelt es sich aber um eine urpädagogische Intention, möchte man kritisch einwenden – die Art der Beziehungsdefinition ist dabei doch sekundär!

Der Verweis, dass v. Schoenebeck nur informieren möchte und die Entscheidung für die veränderte Haltung vom Einzelnen kommen müsse, täuscht trotz des rhetorischen Geschicks nicht über die Tatsache hinweg, dass dieser dem Leser explizit eingeräumten Freiheit dann doch suggestive Überzeugungskraft inne wohnt, die deutlich macht, dass eine tatsächliche Freiheit des Gegenübers nicht gegeben ist. Dieser Behauptung folgend soll die Analyse des Ratgebers nun dargestellt werden:

„Unterstützen statt erziehen“ verweist bereits auf eine Gegenüberstellung zweier Positionen und bringt programmatisch zum Ausdruck, was v. Schoenebeck favorisiert: eine Umgangsform, die von Erziehung Abstand nimmt und sich in einer reinen Unterstützung des Gegenübers ergeht. Er stellt also zwei verschiedene Konzeptionen gegenüber und damit auch zwei verschiedene Menschen-, Welt-, Erziehungs- bzw. Beziehungsbilder, Vater- bzw. Mutterbilder etc, d.h. zwei Positionen bündeln die verschiedenen Theoriegrade und damit auch die Theorien 1. Grades. Diese diametrale Auffassung gründet auf v. Schoenebecks Erziehungskritik, die sich wahrscheinlich in Auseinandersetzung mit dem erziehungskritischen Diskurs der postmodernen 80er Jahre und seinen Erfahrungen als Lehrer speist; explizite Verweise auf diese Kausalitätsannahme finden sich nicht.

Dieses Menschenbild versteht den Menschen als erziehungsbedürftiges Wesen und damit Kinder als „unfertige, unmündige und zur eigenen Verantwortung unfähige Wesen“ (v. Schoenebeck 1982, S. 45); v. Schoenebeck geht noch weiter: es versteht Kinder als „Noch-Nicht-Menschen“ (ebd., S. 45). V. Schoenebecks Theorien 1. Grades haben folg-

lich das klassische homo-educandus Bild zur Grundlage, das er ablehnt. Diese Auffassung verstehe das Kind nicht als Mensch, da es ihm Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit, die ja gemäß klassischer Auffassung erst reifen müssen, absprächen. Dieses Bild gehe von einem Wissensgefälle aus und negiere dabei, dass die faktische Wissensgleichheit (Wissen habe lediglich unterschiedliche Qualität, die aber altersangemessen so sei, dass sie Selbstverantwortung in jeglicher Lebensphase 'ermögliche') sogar eine Reziprozität annehme, die sogar therapeutischer Natur sei: „In der neuen Beziehung erfahre ich das therapeutische Potential der Kinder, ihre Ich-Stärke, ihr Ruhen bei sich“ (ebd., S. 95). Mit „therapeutischem Potential“ meint v. Schoenebeck die Kraft, die von der „neuen Beziehung“ ausgeht, und durch Zwang und Gewalt in der Erziehung verschüttete Selbstverantwortung und Souveränität des Erwachsenen wieder freilegt. Denn erst dann sei der Erwachsene wieder fähig aus der „Erwachsenenwelt“ (gemeint ist damit eine „Welt“ mit pädagogischem Anspruch auf der Basis traditionell verinnerlichter Normen, die zukunftsgerichtet ist, vgl. z.B. ebd., S. 135) mit seinen „Erwachsenengefühlen“ (eine „Gefühlswelt, in der durch Erziehung die „Selbstliebe“ kaputt sei, vgl. ebd., S. 59) in die „Kindheitswelt“ („Welt“ ohne erzieherischen Anspruch, d.h. ohne für sich zu beanspruchen besser zu wissen, was für den anderen gut ist, vgl. ebd., S. 16; hier lebt der Einzelne in der Gegenwart: „Ich vertraue mir und den Kindern, die Zukunft dann sinnvoll leben zu können, wenn sie zur Gegenwart geworden ist“, ebd., S. 88) mit „Kindheitsgefühlen“ (hier sei v.a. die Selbstliebe zentral, die die Voraussetzung für Nächstenliebe sei, ebd., S. 59 – Emotionen sind, basierend auf Rogers Theorie, für v. Schoenebecks Beziehungskonzept grundlegend) überzugehen und die „neue, erziehungsfreie Beziehung“ zu leben. In dieser „Erwachsenenwelt“ werden Emotionen laut v. Schoenebeck sekundär bzw. sogar als befremdlich erlebt (vgl. ebd., S. 89). Das Einführen in das Wert- und Normsystem der betreffenden Kultur, die v. Schoenebeck mittels spezifischer Erziehungsanweisungen beschreibt, wurzle in der Überzeugung, der noch unmündige und verantwortungslose Zögling könne nur mittels Erziehung in diese Welt eingeführt werden. V. Schoenebeck kritisiert dabei, dass es keine objektiven Kriterien für das Miteinandergehen geben könne (vgl. ebd., S. 106), die für alle gültig seien. Hier wird das noch später zu erläuternde postmoderne Weltbild v. Schoenebecks, das in einer absoluten Annahme des Wertpluralismus fußt, deutlich, wie auch seine konstruktivistische Sichtweise, in der es keine für alle verbindliche Wahrheit gibt – und somit auch keine verbindlichen Werte. Solch eine Sichtweise müsse dazu führen, den Zögling (der ja diese vorgegebenen Werte nicht kennt – das bestreitet v. Schoenebeck auch nicht) hineinzuerziehen. Da es aber diese Welt gemäß v. Schoenebecks Weltbild nicht geben darf (denn mittels Erziehung, also Zwang, wurde diese erst erschaffen, also „kultiviert“), kann es auch Erziehung nicht geben. Erziehung, die mittels Zwang und Gewalt dem Unmündigen (weil noch nicht Kultivierten) dieses Wissensgefälle allmählich nehme, baue zugleich die Verantwortung (letztlich nicht nur für sich, sondern auch die Kultur) auf. Diese Schlussfolgerung formuliert von v. Schoenebeck aber nicht explizit; letztlich meint er dies jedoch so, da jeder Mensch nur für sich selbst verantwortlich sei und gemäß amicativer Auffassung auch sein könne (vgl. seine konstruktivistische Auffassung; es gibt nur subjektive Wahrheiten). Der Erwachsene habe gemäß amicativer Auffassung lediglich eine „Vor-dir-Verantwortung“: „Ich achte die Selbstverantwortung und Selbstbestimmung junger Menschen und bin davor verantwortlich“ (ebd., S. 47).

Da er diese kulturelle, mit Normen gespickte Welt ablehnt und es demnach auch keine Notwendigkeit gibt, in diese Welt einzuführen bzw. keine Notwendigkeit zur Kulturfähigkeit gibt, versteht man, wieso es für v. Schoenebeck kein Wissensgefälle gibt – der Zögling wisse von sich aus, was gut ist, von Beginn an und habe dementsprechend von Geburt an die Verantwortung für sich selbst (vgl. ebd., S. 9; S. 86). Sei diese Fähigkeit verschüttet, so sei dies der Erziehung anzulasten, die auf ihr Ziel, nämlich Kulturfähigkeit (man könnte klassisch auch von Bildung sprechen), hinarbeite und dabei dem Menschen die von Natur aus gegebene Selbstverantwortung unterdrücke. Erziehung negiere damit die faktische Gleichheit, unterstelle Ungleichheit und übe Macht- und Herrschaft aus; Herrschaft entstehe gerade aus dieser inneren Haltung, besser zu wissen, was für den anderen gut sei – er nennt es den „inneren Anspruch“. „Wenn aus dieser inneren Haltung (...) Taten folgen, wenn der Außenstehende (gemeint: außerhalb der Erlebenswelt des Kindes, M.S.) seine Auffassungen vom besten für den anderen zu verwirklichen beginnt, dann fängt er an, ihn zu erziehen“ (ebd., S. 55). „Unter ‘Erziehung’ verstehe ich nur die vom Erziehungsanspruch getragenen Verhaltensweisen und unterscheide deutlich die ‘Beeinflussung’ von der Erziehung. Beeinflussung geschieht stets und ist im Unterschied zur Erziehung frei von Erziehungsanspruch“ (ebd., S. 12). Verdeutlicht wird hier m.E. nochmals, dass interessanterweise dem sachlichen Informieren doch Steuerung inne wohnt: das Kind mittels angeblich neutralem Informieren zur Entscheidungsfindung hin beeinflussen. Wohnt dem dann nicht vielmehr ein „poietisches“ Denken inne, das noch „gefährlicher“ ist, weil es subtile Veranlassung beabsichtigt, die bis hin zur Manipulation gehen kann, aber legitimiert wird, weil es ja unter keinem Erziehungsanspruch erfolgt?!

V. Schoenebeck differenziert demzufolge begrifflich, „daß Erziehung immer auch Herrschaft bedeutet, und daß Herrschaft nicht immer auch Erziehung ist“ (ebd., S. 55) und grenzt die Begriffe gegenüber der Haltung in der „neuen Beziehung“ ab: Erziehung, als Teil von Herrschaft (besser als der andere zu wissen, was gut für einen ist), die mittels Gewalt – als Beispiele führt er Schläge, Einsperren oder auch Auslösen eines schlechten Gewissens an (vgl. ebd., S. 57) – versucht, ihr Ziel zu erreichen, sei immer auch Beeinflussung, jedoch von der Art der Beeinflussung abzugrenzen, die erziehungsfrei sei. Erziehungsfrei sei bspw. das reine Informieren, das Unterstützen ohne Erziehungsanspruch. „Alle Beeinflussung, die nicht mit einem erzieherischen Anspruch verknüpft sind, nenne ich nicht Erziehung, sondern Beeinflussung“ (ebd., S. 56) und dieses Vorgehen sei damit in der „neuen Beziehung“ zulässig. Sie übe keine Herrschaft aus und entziehe dem Gegenüber nicht die Verantwortung für sein Tun. Erst diese im Grunde kulturell konstruierte und keineswegs natürliche (v. Schoenebeck verwendet den Begriff „natürlich“ allerdings nie) Erziehungsverantwortung legitimiere das „Recht“ zur Herrschaftsausübung, zur Erziehung. Dementsprechend sei „Pädagogik (damit meint er wohl die pädagogische Disziplin, denn ansonsten spricht er IMMER von Erziehung, M.S.) (...) chauvinistisch und faschistisch“ (ebd., S. 50). Sein Wissenschaftsbild (den Mainstream entsprechend) korrespondiert folglich mit seinem Erziehungsbild.

Weiterhin grenzt er den Erziehungsbegriff (und auch die pädagogische Beziehung) von der amicitiven Beziehung ab: Jede Beziehung, so auch die pädagogische Beziehung, sei definiert durch ein Innen und Außen: Das Innen betreffe die Haltung (Ich weiß besser, was gut für Dich ist, ebd., S. 55/56), das Außen, den Umgang, also Mittel und Methoden

der Herrschaftsausübung, die ein Ziel verfolgen (vgl. ebd., S. 58). Sie sei des Weiteren gekennzeichnet durch „Misstrauen“, „Missachtung“, „Ignoranz der Selbstbestimmung“ und „des Oben-Unten“ (ebd., S. 87). Deutlich wird hier, dass v. Schoenebeck, ausgehend vom homo-educandus-Menschenbild, ein ganz bestimmtes Bild von Erziehung konstruiert: In seiner Theorie 1. Grades (bezogen auf klassische Erziehung) gibt es keine andere Form der Erziehung als jene eines destruktiven Herrschaftsverhältnisses gegenüber dem Kind, das es mittels einer Machbarkeitspädagogik zu er-ZIEHEN gilt. Unbestreitbar ist Erziehung m.E. immer ein Machtverhältnis, das mit Zwang einhergeht; offen bleibt jedoch, wie dieses Machtverhältnis gelebt wird. Hier gibt es für v. Schoenebeck nur eine Richtung und eine Definition – ein spezifisches Bild von Erziehung, das seine Wurzel im „pädagogischen Tabu“ (ebd., S. 48) also der Unhinterfragtheit (deshalb nennt er es Tabu) des homoeducandus Bildes habe, das wiederum aus der traditionell überlieferten Auffassung herrühre, der Mensch müsse erst kulturfähig werden. Dieses Weltbild einer kulturellen Weiterentwicklung (einschließlich der in ihr enthaltenen Normen), die es folglich zu erlernen gelte (v. Schoenebeck nennt das alles nicht Kultur und Norm, sondern „Erwachsenenwelt“, in der die „Kindheitsgefühle“ (also Selbstliebe und damit auch Nächstenliebe) keinen Platz hätten und damit auch keine erziehungsfreien Beziehungen gelebt werden könnten), habe seinen Ursprung in der Zukunftsgerichtetheit. Was v. Schoenebeck hier anprangert, ist die im Grunde seit der Aufklärung bestehende Auffassung, mittels Erziehung, also Hilfe zur Mündigkeit, den Einzelnen und damit schließlich die gesamte Gesellschaft, also Kultur, aufzuklären. Dieser ur-aufklärerische Anspruch des Einführens in die Kultur durch Erziehung mit dem Ziel, zur kulturellen Weiterentwicklung beitragen zu können, und das ein Leben lang (also Bildung), setzt gerade diese Zukunftsgerichtetheit voraus. Gerade diesen Anspruch streitet v. Schoenebeck vor dem Hintergrund seines amicitiven Welt- und Menschenbildes ab („Nachher – das sehen wir nachher: Die Position der Kinder“, ebd., S. 136). Diese Zukunftsgerichtetheit, die ja an die Weiterentwicklung von Kultur gebunden ist (auch wenn v. Schoenebeck das nicht so explizit benennt), sei aufgrund des postmodernen Zeitgeistes hinfällig. Hier wird also der Zeitgeist, aus dem heraus v. Schoenebeck schreibt, offenkundig: „Gesellschaftliche Normen, die sich auf den zwischenmenschlichen Umgang beziehen, darauf wie Menschen konkret miteinander umgehen, gibt es nicht mit Gültigkeit“ (ebd., S. 71). Absolute Bejahung des Wertpluralismus und Ablehnung des aufklärerischen Denkens, das in der Postmoderne³²² keine Platz mehr hätte, erinnert zweifelsohne an

³²² Noch deutlicher formuliert findet sich das heute auf der Internetseite: „Diese Menschen (die das alte Menschenbild in Frage stellen, M.S.) kommen aus der konstruktiven Postmoderne, in der die Gleichwertigkeit aller Phänomene als Grundlage erkannt wird. Niemals steht etwas wirklich über dem anderen, Weiße nicht über Schwarzen, Männer nicht über Frauen, Regierende nicht über Regierte, Menschen nicht über der Natur, Philosophien nicht über Philosophien, Religionen nicht über Religionen, Kulturen nicht über Kulturen. Und auch nicht Erwachsene über Kindern. Wenn das Paradigma der Gleichwertigkeit ernst genommen und zur Grundlage gemacht wird, dann gibt es nicht mehr den Unterschied von einem vollwertigen Menschen (dem Erwachsenen) und einem noch nicht vollwertigen Menschen (dem Kind), sondern es wird gesehen, dass beide auf einer gleichen Plattform stehen, der Plattform des vollwertigen Menschen. Und auf dieser Plattform hat eine missionarische Haltung, wie sie jeglicher Erziehung zugrunde liegt, keinen Platz mehr (...) Voraussetzung für alles: Erwachsene muss sich zuerst ändern: „Erwachsene, die das Erziehungsbild vom Kind nicht mehr in sich tragen, die sich selbst und ihre Persönlichkeit durch keinen Erziehungsauftrag verdeckt sehen, die Verantwortung zuallererst für das Kind übernehmen, das sie selbst sind, die ihr Zent-

Lyotards These vom Ende der „Metaerzählungen“. Es gäbe keine absolute Wahrheit, keine objektiven Kriterien, keine objektive Wirklichkeit mehr. Dass es lediglich subjektive Wirklichkeiten und Wahrheiten gebe, kommt in vielen Äußerungen v. Schoenebecks zum Ausdruck: so beispielsweise in der Äußerung, es gebe keine Störungen auf der Wirklichkeitsebene in der neuen Beziehung (ebd., S. 130), da ja jede Wirklichkeit anders ist. Die Überlegungen gipfeln in der Aussage, jedes Subjekt wisse am besten für sich selbst, was gut für es sei (amicative Haltung). Die konstruktivistische Sichtweise findet sich deutlicher formuliert auch in der Broschüre des Vereins (1996). Dort steht auf der Rückseite: „real ist was ich denke und nicht was du oder viele denken daß es real sei es gibt so viele realitäten wie es menschen gibt“ (Freundschaft mit Kindern, 1996, Rückseite). Neben dem Konstruktivismus war auch die Systemtheorie ein „Kind“ des postmodernen Denkens der 80er Jahre. Und auch systemtheoretische Gedanken finden sich, wenn auch wieder nicht explizit unter Rekurs auf die Systemtheorie formuliert darin: So beispielsweise im Bezug auf das Lernen: „Wir nehmen an neuen Erfahrungen und neuem Wissen das in uns auf, was uns selbst wichtig ist“ (ebd., S. 141), demnach sei institutionalisierte Lernhilfe mit Zwang, also die traditionelle Schule, abzulehnen. Und auch die Begründung für die rechte Entscheidung und die Selbstverantwortung erinnern an die Systemtheorie: „Ich lasse sie in ihrem Selbstsystem in Ruhe. Ich komme von außen – und ich komme nur von außen, wenn ich sie stoppe“ (ebd. S. 119). Der Zeitgeist, in dem v. Schoenebeck verhaftet war, macht sich folglich an vielerlei bemerkbar: Ein Verständnis von Erziehung, das unter Erziehung einzig „schwarze Pädagogik“ versteht. Die daraus resultierende Ablehnung aufklärerischen Denkens sowie das implizite Einfließen neuer Theorien wie Systemtheorie und Konstruktivismus zeigen dies deutlich. V. Schoenebeck formuliert diesen Zeitgeisteinfluss jedoch zu keiner Zeit explizit in seinem Werk. Nicht nur die Definition der Eltern-Kind-Beziehung als pädagogische sei damit eine auf der Basis des gängigen Welt- und Menschenbildes kulturell-traditionell konstruierte und bis heute unhinterfragt tradierte (in Theorie wie Praxis), sondern auch die Elternrolle, die sich über den Erziehungsanspruch definiere und ein hierarchisches, kinderunfreundliches Verhältnis konstruiere, ist somit traditionell vermittelt. Dieses Ungleichheitsverhältnis negiere auch die Erwachsenenbedürfnisse; und dieses Unterdrücken habe wiederum dazu geführt, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu unterdrücken (vgl. ebd., S. 10) („Erwachsenenwelt“) und damit auch die Beziehung zum eigenen inneren Kind („Kindwelt“), die grundlegend sei für die erziehungsfreie Beziehung. Auch traditionelle Rollenbilder der Eltern in Bezug auf Mutter- und Vaterrolle werden von v. Schoenebeck – insofern konsequent – abgelehnt. In seinem Ratgeber findet man diesbezüglich keine –

rum in sich und nicht verlagert im Kind haben, sind andere Erwachsene als die, die genau das aber für wichtig halten. In der Postmoderne gibt es existentielle Fragen, die eine konstruktive Orientierung in der Welt der Gleichwertigkeit ermöglichen: ‘Wer bin ich – wer will ich sein?’ ‘Was sind meine persönlichen Werte in dieser Wertevielfalt?’ Und es ergibt sich die nächste Frage: ‘Wer bist Du?’ Dieser Erwachsene erkennt bei der Frage ‘Wer bin ich im Zusammensein mit Kindern?’, dass er in sich nicht mehr das Bild vom Kind als zu erziehendem Menschen trägt und dass er sich deswegen nicht mehr als erziehenden Erwachsenen versteht. Für ihn stehen sich nicht mehr Erzieher und Zögling im pädagogischen Bezug gegenüber, sondern es begegnen sich gleichwertige Menschen jenseits jeglicher Erziehung“. (http://www.amication.de/das_konstruktive_ende_der_erziehung.HTM)

auch keine implizit formulierten – Brüche: Er spricht von Beginn an die Eltern an (vgl. ebd., S. 9); benennt er Elternteile explizit, dann in gleicher Aufgabenzuschreibung re-spektive er nennt keine Geschlechtsstereotypen. Denn letztlich geht es v. Schoenebeck um eine neue Rollendefinition der Elternschaft insgesamt: „Erwachsene übernehmen ein neues Selbstverständnis – sie werden wie die Geschwister ihrer Kinder – und gehen mit dieser neuen Rolle auf die Kinder zu“ (ebd., S. 17).

Neben den bereits erwähnten und bei v. Schoenebeck nur implizit formuliert vorfindbaren Theorien spielen aber auch andere „Zeitgeist“-Theorien 3. Grades eine Rolle, die v. Schoenebeck jedoch explizit benennt (ebd., S. 169ff.). Interessanterweise findet sich in der Literaturangabe unter dem Punkt Praxis auch das Buch des Ehepaars Ritter („Freie Kindererziehung in der Familie“) und ein Ratgeber von Elisabeth Dessai („Erziehung ohne Elternstreß“). Beide Autoren nehmen keinen Abstand vom Erziehungsbegriff, definieren ihn jedoch sehr „liberal“ („antiautoritär“ möchte ich aufgrund des begrifflichen Einerleis nicht sagen), jedoch mit deutlichem Erziehungsanspruch. V. Schoenebeck möchte doch aber Abschied von jeglicher Erziehung nehmen?!

V. Schoenebeck bezieht sich zum einen explizit auf Carl R. Rogers (vgl. ebd., S. 170ff.) Gesprächspsychotherapie und hier v.a. auf „Akzeptanz, Kongruenz und Empathie“, die sog. Rogers Variablen.³²³ Interessant ist hierbei, dass neben der Selbstverantwortung als Grundlage für Selbstdisziplin, Emotionen, genauer: die Gefühle anderer Menschen, die einzige Größe ist, aus der Disziplin erwachsen kann (vgl. ebd., S. 172).

Ebenso bezieht v. Schoenebeck sich auf Frédéric Leboyers Geburtsmethode³²⁴ (vgl. ebd., S. 173ff.) und dessen Argumentation, dass bereits dem Neugeborenen die Fähigkeit und somit auch das Recht auf Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zukommt (vgl. ebd., S. 173).

Im Rückgriff auf Margaret Meads (vgl. ebd., S. 178ff.) kulturanthropologisches Werk „Der Konflikt der Generationen“ (1974) greift v. Schoenebeck v.a. Meads Gedanken zur Postmoderne auf: da die modernisierte Welt nicht wisse, wie die Zukunft aussehe, könne es auch keine verbindlichen Werte geben, die zu vermitteln seien. Daher gehe es Mead vielmehr darum, für eine „unbekannte Welt“ zu ‘erziehen’. Grundvoraussetzung für dieses ‘Erziehen’ sei eine Beziehung des ständigen Dialogs, auf dem sich die Generationen mit wechselseitigem „Nutzen“ aufeinander einließen, ohne dass die ältere Generation die jüngeren auf „vorgezeichnete Bahnen“ lenke (vgl. ebd., S. 179).

Die Kinderrechtbewegung (ebd., S. 180) liefert v. Schoenebeck die Argumentationsbasis für die Gleichheitsvorstellung zwischen Erwachsenen und Kindern: Mit Bezug auf die US-Amerikaner Richard Farson („Menschenrechte für Kinder“, 1975) und John Holt

³²³ Zudem ist Rogers Begriff der Emotionalität für von v. Schoenebecks Beziehungsdefinition von zentraler Bedeutsamkeit. V. Schoenebeck setzt v. a. an Rogers Encountergruppen an (v. Schoenebeck 1982, S. 16). Erst die Begegnung (encounter), die geprägt ist durch Empathie, Kongruenz und Akzeptanz, ermöglicht eine erziehungsfreie Beziehung.

³²⁴ Leboyer war Arzt und plädierte für einen sanften Umgang mit dem Atmungssystem Nabelschnur und Lunge. In der längeren Verbundenheit des Säuglings mit der Nabelschnur könne der Säugling selbst entscheiden, wann er über die Lungen zu atmen beginnt. Trennt man sie abrupt, so beraube man den Säugling seiner Autonomie mit Gewalt und zwingt ihn zu etwas, was er naturgegeben selbst entscheiden könne (vgl. v. Schoenebeck 1982, S. 174/175).

(„Zum Teufel mit der Kindheit“, 1978) argumentiert er für die Schaffung von Kinderrechten, die dem Kind die selben Rechte wie dem Erwachsenen einräumen und es so aus einer gesetzlich festgeschriebenen Ungleichheit, die letztlich ja auch Unterdrückung legitimiere, befreie. Unerheblich sei dabei, ob das Kind diese Rechte auch in Anspruch nehme.

Von Ekkehard von Braunmühl (v. Schoenebeck 1982, S. 187ff.) übernimmt er das anti-pädagogische Denken und damit die Grundlage für die neue Eltern-Kind-Beziehung: Schon der Säugling, und damit der Mensch an sich, besitze von Geburt an die Fähigkeit zu Selbstbestimmung und Autonomie. Dementsprechend bedarf es keines pädagogischen Umgangs. Erwachsenenautorität und Kindsautorität seien gleichberechtigt und entwickelten sich aus den jeweiligen Grenzen (in Anlehnung an Rogers bspw. aus den emotionalen). Autorität wird also nicht abgelehnt, sondern mehr noch beiden zugesprochen.

Zuletzt bezieht er sich noch auf die Indianer Nordamerikas, innerhalb deren kultureller Tradition Beziehungen ohne Erziehungsanspruch bestünden. Dies zeige nicht nur, dass solch eine Beziehung grundsätzlich möglich sei, sondern auch, dass die Beziehung als pädagogische Beziehung kulturell bedingt sei (ebd., S. 192ff.). Dieser Verweis auf eine andere Kultur verdeutlicht, dass v. Schoenebeck die abendländische Erziehungs-tradition, die ihren Ursprung im aufklärerischen Denken hat, zurückweist zugunsten einer postmodernen Argumentation, die von der Vielfalt ausgeht, in der es keine Verbindlichkeiten und damit auch keinen Erziehungsanspruch (ich weiß besser, was gut für Dich ist) geben könne. Wirklichkeit werde individuell konstruiert, die Beziehung somit neu definiert, Zukunftsfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Weiterentwicklung auf konstruktivistische Sichtweise zurückgedrängt. Immer wieder stößt der aufmerksame Leser auf diese Kausalität, obwohl v. Schoenebeck dies wie auch den Kausalzusammenhang zu keiner Zeit explizit formuliert.

Aus einer Vielzahl von theoretischen Überlegungen bildet er sich sein „neues“ Menschenbild und eine neue Beziehungsdefinition, die er in seinem neuen Forschungsprojekt erprobt. „Die neue Beziehung jedoch braucht keine Wissenschaft (wenn es auch hilfreich ist, daß diese sie stützt) – sie lebt durch die Menschen“ (ebd., S. 67). Auch wenn v. Schoenebeck der Wissenschaft (und damit den Theorien 3. Grades) nur sekundäre Bedeutung einräumt, da sie keinen absoluten Wahrheitsgehalt hätten – auch seine eigene Theorie „Amication“ bezeichnet er als Lebensphilosophie – so formuliert er doch, gerade mit Amication eine Theorie 3. Grades: Amication ist eine Theorie, die als Metatheorie aus der Kritik an der vergangenen und gegenwärtigen Erziehungstheorie und -praxis entsteht. „Freundschaft mit Kindern ist kein theoretisch perfektes Gebäude, sondern etwas Lebendiges. Ich mache mit diesem Buch den Versuch, dieses Beziehungsmodell – das aus der Praxis kommt, in der Theorie Unterstützung findet und für die Praxis da ist – verstehbar werden zu lassen“ (ebd., S. 21). Es geht v. Schoenebeck dabei um eine völlige Abkehr vom bisherigen pädagogisch-wissenschaftlichen Denken. Wissenschaft wirke sich auch auf das Weltbild aus (vgl. ebd., S. 66) und gerade mit Einzug der Naturwissenschaften hätte Wissenschaft Definitionsmacht erhalten und einer Wissenschaftsgläubigkeit den Weg geebnet, die außer Acht lasse, dass jede Wissenschaft immer nur eine bestimmte Denkart sei, die ihrerseits andere außer Acht lasse. „Ich denke, wir sollten Bescheid wissen, daß es diese unterschiedlichen Positionen gibt. Dies könnte helfen, vom gebannten Starren auf Experten und Wissenschaftler freizukommen“ (ebd., S. 66).

Es findet sich dann doch eine Passage, in der er explizit formuliert, das Projekt Freundschaft mit Kindern sei nicht „auf Sand gebaut“ (ebd., S. 64), sondern hätte „Wegbereiter“: Er nennt über seine zentralen Bezugsgrößen hinaus eine Vielzahl von Vertretern unterschiedlicher Disziplinen, die alle Vertreter konstruktivistischer und/oder erziehungskritischer Positionen sind: so bspw. Watzlawick, Lloyd de Mause, Nils Christie (Kriminologieprofessor), Neil Postmann, Leboyer, Kupffer, Ronald Laing (Begründer der Antipsychiatrie), Rogers u.a. (ebd., S. 64).

Obwohl v. Schoenebeck seinen eigenen Bezugstheorien v.a. Legitimationsbedeutung einräumt, da er wisse, dass manche Menschen diese brauchen, so habe doch das praktische Erleben vor jeglicher Theorie den Vorrang. (vgl. ebd., S. 66ff.). V. Schoenebeck (be)nutzt folglich Wissenschaft und Theorie zur Legitimation, wendet sich zugleich aber gegen den Wissenschaftsbegriff, v.a. wenn er einen absoluten Wahrheitsanspruch suggeriere. In Anlehnung an Lyotards Absage an den Wahrheitbegriff werden erneut postmoderne Züge deutlich. Explizit betont v. Schoenebeck Amication sei keine Theorie: „Ich möchte Ihnen sagen, daß ich aus eigener Erfahrung weiß, worüber ich schreibe und daß die neue Beziehung eine Mitteilung aus der Praxis ist, keine theoretische Konzeption. Sie ist vielmehr in meinem Herzen verwurzelt, als in meinem Wissen“ (ebd., S. 10). Kritisch kann hier hinterfragt werden, ob v. Schoenebecks Betonung des Erfahrungsbegriffs nicht wiederum der impliziten (und damit ideologischen, weil verschleierte) Legitimation seiner Idee dienen soll. Denn einerseits spricht er sich gegen Wissenschaft, v.a. Wissenschaftsgläubigkeit aus, andererseits erwachsen seine Ideen selbst wiederum aus der Beschäftigung mit Theorien.

Im eben angeführten Zitat findet sich wieder die Betonung von Emotionalität und ihre Hierarchisierung in der gleichzeitigen Gegenüberstellung von Rationalität (auch dies ließe sich wiederum als implizite Absage an aufklärerische Ansprüche interpretieren).

Die Synthese und Weiterentwicklung verschiedener Ansätze dient folglich primär der Legitimation seiner Idee; sie fundierten zweifelsohne aber auch v. Schoenebecks „neue“ Theorien 1. Grades und bildeten somit den theoretischen Hintergrund (1. und 3. Grades) für seine Projekterfahrungen, die begleitet waren von der Frage, welche andere Möglichkeit der Beziehungsdefinition es geben könne. In deutlicher Priorisierung der Bezugstheorien schreibt er selbst den Einfluss (und damit den ihm selbst bewussten Teil ansprechend) folgenden Theorien zu: „Die wichtigsten Grundlagen für ein neues Miteinander von Erwachsenen und Kindern lernte ich 1975 kennen, als ich – damals noch im Schuldienst tätig – die Bücher ‘Entwicklung der Persönlichkeit’ von Carl R. Rogers und ‘Antipädagogik’ von Ekkehard v. Braunmühl las. Der therapeutische und menschenfreundliche Geist des Rogers’schen und der menschenrechtsbewußte und kämpferische Geist des Braunmühlschen Buches beeindruckten mich so sehr, daß ich die Schule mit ihrem Oben-Unten-Schema 1976 verließ, um in einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt die neue Beziehung zu ergründen“ (ebd., S. 20).

Einen Auszug aus seinen Projekterfahrungen gibt v. Schoenebeck in einem gesonderten Kapitel (vgl. ebd., S. 23ff.), in dem er sich über zwei Jahre hinweg mit Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen drei und siebzehn Jahren traf. „Wir verbrachten gemeinsame Zeit miteinander, so, wie es ist, wenn man sich mit Freunden verabredet. Ich lernte in dieser Zeit mit Kindern, wer ich selbst bin, wer sie sind und wie wir auf neue Art Beziehung herstellen können“ (ebd., S. 23). In diesem Kapitel schildert v. Schoenebeck

mehrere Kurzerlebnisse mit Kindern und Jugendlichen, in denen seine amitative Haltung deutlich wird, die sich in diesen Erfahrungen allerdings erst entwickelte: V. Schoenebecks Erfahrung der Rückführung von der „Erwachsenen- in die Kindheitswelt“ (vgl. ebd., S. 24) oder das Erleben der Beziehung als emotionale Begegnung – dies durchzieht die Schilderungen besonders häufig –, die Erfahrung der kindlichen Souveränität (vgl. ebd., S. 30), seine (emotionale) Erfahrung mit der pädagogischen Beziehung eines anderen Erwachsenen während der Erprobung der erziehungsfreien Beziehung (vgl. ebd., S. 31), das Zurückweisen des pädagogischen Anspruchs zugunsten der kindlichen Selbstverantwortung (vgl. z.B. ebd. S. 25/28), Grenzen der amitativen Beziehung (der Jugendliche respektiert den Wunsch des Gegenübers nicht, vgl. ebd., S. 40) undgl. Besonders die emotionale Grundhaltung wie auch die Betonung der Begegnung und des sich Einlassens auf das Gegenüber stehen in den Beispielen an zentraler Stelle. Tatsächlich problematische Schilderungen, in denen die amitative Grundhaltung zu Problemen, Gefahrensituationen oder gar negativen Konsequenzen für das Kind geführt hätte, finden sich (bis auf die angesprochene Schilderung, die jedoch nicht als Grenze der amitativen Beziehung v. Schoenebeck selbst verstanden oder gar problematisiert wird) nicht, so als gäbe es sie nicht. V. Schoenebeck erwähnt zwar, dass der Erwachsene bei tatsächlicher Gefahr für das Kind eingreifen dürfe, wie es in einer Erwachsenen-Erwachsenen-Beziehung ja auch der Fall wäre (vgl. z.B. ebd., S. 154). Schilderungen solcher Situationen in seinen Projektszenen finden sich aber nicht.

Diese Darstellung erweckt beim Leser den Eindruck, Amication wäre problemlos machbar. Was aber, wenn (das amitative Menschenbild ist ja ebenso nur eine Hypothese) ein Kind mit der amitativen Haltung überfordert ist? Oder der Erwachsene diese Haltung ausnutzt, um sich bewusst aus jeglicher Beziehung (Verantwortung darf man hier ja nicht sagen) zu entfernen? Diese und andere Fragen werden nicht problematisiert, da es diese gemäß amitativer Auffassung wohl schlicht nicht gibt. Da hier eine Hypothese des Menschenbildes so absolut, man möchte fast sagen als natürlich proklamiert wird und damit absolut gesetzt wird, wird auch ein „Scheitern“ dieser Beziehung unmöglich. Die Normierung eines bestimmten Menschenbildes als von Natur aus gegebenes, einschließlich der damit einhergehenden Zuschreibungen, erinnert an Böhms Vorwurf gegenüber der naturoptimistisch-gesellschaftskritischen Variante: er nennt hier bspw. Maria Montessoris Erziehungskonzept: Im Glauben an die ‘Normalisation’ bedarf es der Rückführung des Zöglings. Daraus resultierende Erziehung kann nur als Machbarkeitserziehung mit dem Ziel der „Herstellung“ des Menschenbildes verstanden werden. Böhm fasst auch die Antipädagogik unter diese Variante. V. Schoenebeck selbst nimmt zwar explizit von jeglicher „Erfolgsgarantie“ (ebd., S. 103) seiner Beziehungsdefinition Abstand. Dieser Wunsch, den auch er habe, erwachse vielmehr aus „Ängsten“ (ebd., S. 104) und mangelndem Vertrauen in die eigene und kindliche Selbstverantwortung (vgl. ebd., S. 105). V. Schoenebeck zieht sich somit wieder auf sein amitives Menschenbild, das er wie ein Schutzschild vor sich hält, zurück. „Patentlösungen“ gebe es allein schon deshalb nicht, da die „neue Beziehung keine Methode ist, sondern eine neue Art zu leben“ (ebd., S. 148). Fragen und Probleme, die sich notwendigerweise stellten, müssten vielmehr aus der Erfahrung, also im Ausüben der amitativen Haltung auf der Grundlage derselben, gelöst werden (vgl. ebd., S. 148). Demnach empfiehlt er den Eltern vielmehr (Theorie 2. Grades) mit einer „Versuchshaltung“ zu beginnen, denn – man mache sich

klar, dass es gemäß amicitiver Haltung nur subjektive Wahrheit gebe – es könne ja ohnehin „nichts schief gehen“ (ebd., S. 195).

Im Gegensatz zur Erziehung, die davon ausgeht, dass der Mensch „per Erziehung gemacht werden müsse“ (ebd., S. 12), sei ‘Amication’ frei von jeglichem „poietischen“ Denken. Auch „Erziehungsbücher“ verwirft v. Schoenebeck aus diesem Grund, da sie auf der Grundlage der pädagogischen Haltung „Manipulationsmöglichkeiten“ anbieten, die dem Erwachsenen helfen sollen, die von ihm gesteckten Ziele beim Kind zu erreichen (vgl. ebd., S. 161). Insbesondere vor jenen Büchern warnt er, in denen „Elemente der neuen Beziehung aufgegriffen werden oder sich sonst wie fortschrittlich gebärdet wird, um damit letztlich Erziehungsziele bei den Kindern durchzusetzen, (hier, M.S.) spreche ich vom ‘pädagogischen Supertrick’“ (ebd., S. 161/162). „Poietische“ Theorie und Praxis ist für v. Schoenebeck m.E. folgerichtig dann gegeben, wenn „poietische“ Theorie das homo-educandus-Bild implizit oder explizit zugrunde legt und auf dessen Basis Ratschläge zum Tragen kommen, die ein vom Erwachsenen gestecktes Ziel verfolgen (vgl. ebd., S. 162). Verfolgt aber von Schoenebeck nicht selbst ein Ziel, das ja ebenso ein vom Erwachsenen gestecktes Ziel zur Grundlage hat, dem ein vom Erwachsenen gemachtes Bild zugrunde liegt, das mit seinem impliziten Anspruch an „Naturhaftigkeit“ suggeriert, dass es sich um das einzig „wahre“ Bild vom Kind handle, da es aus der „Kindheitswelt“ stammt – faktisch aber doch aus v. Schoenebecks theoriegesättigter Erwachsenenansicht resultiert? Und darüber hinaus so konsequent weiterverfolgt wird, dass jede nicht diesem Bild zugrundeliegende Beziehung und entsprechende Haltung als falsch, weil „kultiviert“, etikettiert wird? Tatsächlich hat aber solch eine Auffassung klar „poietische“ Züge, da auch sie den Menschen gemäß vorgezeichnetem Menschenbild (das ja auch wieder eine vom Erwachsenen gezeichnete Hypothese, ein Konstrukt darüber ist) herstellen will, mit dem Ziel des erziehungs- und herrschaftsfreien Miteinanders der Generationen? Wohnt dem nicht sogar eine Zukunftsperspektive inne, die die Gesellschaftsveränderung zum Ziel hat? Die Grenze zum „Poesisvorwurf“ ist fließend; v. Schoenebeck schützt sich selbst stets davor, indem er ‘nur’ von Informieren spricht und die Weiterverarbeitung und Wahl über die Information beim Ratsuchendem belässt. Dennoch: kann nicht auch der implizit-suggestive Charakter, der in der Darstellung der ‘Richtigkeit’ seines Menschenbildes, aus dem dann seine Beziehungsdefinition als konsequente und somit richtige Folge entsteht, auch als impliziter Beeinflussungsversuch (dagegen wehrt sich v. Schoenebeck ja auch nicht) beim Erwachsenen verstanden werden, der den (vielleicht ohnehin in der eigene Erziehung unsicheren) Erwachsenen keine tatsächliche Wahl lässt? Die Fokussierung des v. Schoenebeck’schen Welt- und Menschenbildes, die Umwandlung des alten Beziehungsmodells (das gemäß v. Schoenebeck durch Zwang unterdrückt wurde) und die ‘Herstellung’ des neuen Modells ist eine logische Konsequenz, die unter vorgegaukelter Wahlfreiheit als Machbarkeitspädagogik auf zwei Ebenen daherkommt: Im Bezug auf den Ratsuchenden über den als rein informativen Rat postulierten, realiter aber „poietischen“ Rat, der nun seine eigene „Kinderwelt“ wieder aus der Unterdrückung befreien müsse. Und zum anderen im Bezug auf das Kind, das gemäß v. Schoenebeck erziehungsfrei zum Menschen mit amicitiver Haltung „hergestellt“ werden muss. Und beide Ebenen tragen darüber hinaus dazu bei, v. Schoenebecks eigentliches Ziel der Gesellschaftsveränderung gemäß Amication herzustellen.

Neben den Erfahrungsszenen aus seinem Projekt mit Kindern und Jugendlichen zwischen drei und 17 Jahren finden sich weder Erlebnisschilderungen (Theorien 2. Grades) noch konkrete „theoretische“ Überlegungen, wie die amitative Haltung bei Säuglingen bzw. in der frühen Kindheit konkret gelebt werden soll. V. Schoenebeck selbst konstatiert zwar, dass es noch weitestgehend offen sei, wie in der frühen Kindheit konkret eine amitative Haltung zu leben sei; die müsse erst noch „erlebt“, „erfahren werden“. Stimmig ist diese Aussage im Bezug auf die Äußerung, Amication befinde sich in der ständigen (Weiter-)Entwicklung und müsse aus dem Tun heraus gelebt werden. Andererseits legitimiert er Amication wieder mit Hilfe der wenigen, subjektiven Erfahrungen mit seinem Sohn (vgl. ebd., S. 47). Ein tatsächliches Problematisieren der Grenzen dieser Haltung in der frühen Kindheit findet jedoch nicht statt.³²⁵

Konkrete Problemsituationen, die sich aus einer amitativen Haltung ergeben können, v.a. wenn man ‘nur’ (falls das überhaupt möglich ist) informierend an das Kind herantritt, bleiben unerwähnt bzw. es finden sich hier weder Praxisbeispiele und – Gesetz den Fall, v. Schoenebeck hatte solche Erfahrungen in den zwei Jahren tatsächlich nicht – es findet sich auch keine theoretischen Überlegung dazu. Doch: Grenzen finden sich in jeder Beziehungsdefinition – nicht nur in der pädagogischen?! Lediglich in einer Passage, in der er schildert, dass es bei Gefahr legitim ist einzugreifen, wobei es sich auch hier mehr um subjektiv erlebte Gefahr handelt bzw. v. Schoenebeck bezeichnet es so: „Wenn in mir aber die Angst zu groß wird, daß es wirklich gefährlich werden könnte, werde ich meiner Angst nachgeben“ (ebd., S. 154). In diesem Absatz geht es um das Spezialproblem Krankheit und wie der Erwachsene bspw. damit umgeht, wenn das Kind entgegen dem ärztlichen Ratschlag die Medizin nicht nehmen möchte. Denn grundsätzlich soll das Kind gemäß amitativer Haltung selbst entscheiden. Im Kapitel zu Alkohol und Drogen (vgl. ebd., S. 148ff.) ist zu lesen, grundsätzlich habe sich der Erwachsene nicht einzumischen, denn es sei Sache des Kindes, „mit dem Zusatz: Wenn ein Kind, das ich kenne, mehr und mehr zu trinken anfängt, dann fange ich an, mich um das zu kümmern, was dahinter steckt. So, wie ich das bei vielen anderen Dingen auch tue, die signalisieren, daß etwas nicht stimmt. (...) Drogen? Ich habe da wenig Erfahrung, außer was man so am Rande mitbekommt. Wenn ich mal mit einem drogenabhängigen Kind konfrontiert werden sollte, würde ich mich wie bei der Alkoholfrage verhalten. Es sei denn, ich hätte akute Angst um sein Leben – dann würde ich sofort einen Arzt alarmieren. Es kommt immer auf das ganze Drum und Dran an“ (ebd., S. 149).

V. Schoenebeck greift noch weitere „spezielle Bereiche“ (ebd., S. 148ff.) wie Sexualität (vgl. ebd., S. 151ff), Behinderung (vgl. ebd., S. 155ff.), Suizid (vgl. ebd., S. 157ff.), Religion und Kirche (vgl. ebd., S. 158ff.), Berufstätigkeit (vgl. ebd., S. 162), „Nachbarkinder“ (S. 164ff.), „Vater/Mutter“ (S. 164ff.) oder „Kindergarten“ (S. 160ff.) auf; jedoch nicht in Form eines selbstkritischen Diskurses von Amication und seiner Grenzen in die-

³²⁵ Es wäre grundsätzlich von Interesse Kinder, die mit amitativer Haltung aufwuchsen, zu befragen, wie sie diese grundsätzlich erlebten, ob und welche Nachteile sie darin sehen und sie selbst als Kind empfunden haben, ob sie selbst wahrgenommen haben, dass diese Haltung angeblich auf einer „Kindheitswelt“ und „Kindsicht“ fuße. Denn letztlich wird doch auch diese „Kindsicht“ von Erwachsenen aufgestellt! Enormer Forschungsbedarf besteht auch im Bezug auf die Praxis von „Freundschaft mit Kindern“.

sen Bereichen, sondern vielmehr in einer Weise, die suggeriert, es gäbe aufgrund der Ursprünglichkeit bzw. Wesensmäßigkeit der Beziehung keine Probleme. Probleme ergeben sich prinzipiell nur im Aufeinandertreffen mit Menschen, die noch mit pädagogischem Anspruch leben und auch hier führt die amitative Haltung zu einer konfliktfreien Begegnung zumindest mit den eine pädagogische Beziehung gewohnten Kindern, denn auch ihnen ist ja die amitative Haltung wesensmäßig. Ein Gespräch sei hier mit den Kindern nicht zu suchen; mit den anderen Erwachsenen jedoch könne solch ein Gespräch über die neue Beziehung vor schlechten Gefühlen entlasten: „Wenn sie mögen, tragen Sie den Gedanken der neuen Beziehung doch einfach weiter, vielleicht erfahren sie ja, daß man zwar nicht mitzieht, aber doch beeindruckt ist und die eigenen Kinder mit neuen Augen zu sehen beginnt“ (ebd., S. 164). „Problematisierung“ in Form von Harmonisierung erfährt der Leser auch beim Thema Berufstätigkeit. So schreibt v. Schoenebeck, die neue Beziehung und die mit ihr einhergehenden Wünsche des Kindes können Angst vor Überforderung hervorrufen. „Die neue Beziehung funktioniert auch, wenn Sie berufstätig sind. Die Entscheidung hierzu fällt ja bei Ihnen, in Ihrem Herzen, wie ich sage (...) Das neue Miteinander ist keine Anforderung, sondern eine von innen kommende Sache“ (ebd., S. 163). Auch hier bietet die amitative Haltung die Lösung für ein Problem, das, so suggeriert v. Schoenebeck, im Grunde keines ist: Einerseits zieht er sich auf die Ausprobierhaltung gegenüber der neuen Beziehung zurück, zum anderen betont er die Bedürfnisse des Erwachsenen, die gemäß amitativer Haltung ohne schlechtes Gewissen ausgelebt werden dürfen: „Ihre neue Familiensituation ist dann für sie ein wirklicher Ausgleich für den Berufsstress, und sie kommen nicht nach Hause, um alles nach der Ruck-Zuck-Methode zu managen, managen zu müssen, sondern Sie tanken auf im gleichberechtigten Miteinander mit Ihren Kindern: Ihr Bedürfnis nach Ruhe wird geachtet, Sie erholen sich rasch und unternehmen etwas miteinander. Ihre Familie wird durch die neue Beziehung auch für Sie eine neue Funktion erhalten: Sie wird sie unterstützen“ (ebd., S. 164).

Immer wieder wird deutlich und auch explizit betont: der wesentliche Unterschied von Erziehung und Amivation bestünde in der Haltung (vgl. z.B. ebd., S. 60). Im Bezug auf kindliche Sexualität heißt das: kindliche Sexualität und das Eingehen von sexuellen Beziehungen zu Menschen welchen Alters auch immer sei der kindlichen Selbstverantwortung überlassen, einschließlich der Entscheidung für ein eigenes Kind – Gefahrensituationen oder Probleme, die hieraus erwachsen können, werden nicht thematisiert. Ebenso wenig stellt sich die Frage, ob Sexualität zwischen Kindern und Erwachsenen ein ethisches Problem aufwerfe. „Wir haben eine gleichberechtigte, achtungsvolle und freundschaftliche Beziehung zu unseren Kindern. Wenn sich daraus auch sexuelle Vertrautheit entwickelt, die die Achtung vor dem anderen einbezieht, die keinen verletzt oder verstrickt, sehe ich kein Problem für die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern (die juristische Problematik ist jedoch eine andere Sache)“ (ebd., S. 152/153). Im Grunde handelt es sich hierbei um eine verpackte Argumentation für Kinderrechte; Rechte, die eigentlich dem Erwachsenen vorbehalten sind: Recht auf freie Religionsausübung, auf Sexualität; Annahme aller Menschen als vollwertige und gleichgestellte Menschen, so auch Behinderte, die eigene Entscheidung im Umgang mit Krankheit, die freie Entscheidung des Kindes, ob es in den Kindergarten will und in welchen. Zu den Spezialbereichen zählt für v. Schoenebeck aber auch die Definition der neuen Elternrol-

le: „Haben es Mütter oder Väter leichter mit der neuen Beziehung? (...) Es ist im allgemeinen so, daß immer mehr Mütter zu Informationsveranstaltungen über Freundschaft mit Kindern kommen. Ich meine, daß hier die traditionelle Rollenaufteilung – die Mütter werden zunächst als zuständig für die Kinder angesehen – deutlich wird. (...) (Unwesentlich sei es letztlich aber, M.S.), ob eine Mutter oder ein Vater auf Freundschaft mit Kindern zugeht“ (ebd., S. 165). Gemäß dem amicativen Gleichheitspostulat, aber im Wissen um gesellschaftlich bedingte Rollenzuschreibungen, führt v. Schoenebeck weiter aus: „Die Rolle, in der eine Frau bzw. Mutter drinsteckt, wirkt sich eben auch auf die neue Beziehung aus, und ebenso gilt dies für Männer bzw. Väter. Die neue Beziehung selbst macht es aber weder Müttern noch Vätern besonders schwer (oder leicht), weil sie nun Mütter oder Väter sind. Die neue Beziehung ist für Menschen da, und sie fragt nicht danach, ob der, der sie praktizieren will, Mutter oder Vater ist. Wiewohl ein jeder, der sie praktiziert, seine speziellen Probleme mitbringt, auch die Rollenprobleme. Mütter und Väter können sich über ihre rollenspezifischen Hindernisse oder Startvorteile in gemeinsamen Gesprächen austauschen und beraten“ (ebd., S. 165). Was seine Ratschläge bzw. Theorien 2. Grades folglich beständig durchzieht und gleichsam jeden Ratschlag „anleitet“, ist v. Schoenebecks amicatives Welt- und Menschenbild (Theorien 1. Grades):

Gemäß amicativem Menschenbild ist jeder Mensch von Beginn an souverän und selbstverantwortlich und damit auch mündig. Es besteht zu keiner Zeit eine Ungleichheit oder ein Wissensgefälle. Vielmehr seien Kinder „weise (...) Ihr Wissen ist ein Wissen, wie es wohl ursprünglich aus uns kommt, es ist ein Wissen von innen“ (ebd., S. 63). Es komme also nicht auf die „Wissensmenge an“ (Wissenszuwachs im Laufe der Jahre negiert er folglich nicht), „sondern darauf, in der jeweiligen Situation die zu ihr passenden auszusuchen. Und dies relevante Auswählen von Information, das In-Beziehung-Setzen von Situation und Information (...) Dies können Kinder sehr befreiend und effektiv. Sie sind ausgesprochen informationssoverän. (...) Kinder wissen selten nicht, was für sie gut ist – sie wissen es und sie verwirklichen es, wenn wir sie nicht hindern“ (ebd., S. 63). V. Schoenebecks Menschenbild schreibt dem Menschen folglich alle für die amicative Beziehung nötigen Kompetenzen von Geburt an zu. Mag sich nun Widerspruch regen, in der Form, dass Mündigkeit eben u.a. in der mangelnden Kulturfähigkeit bestehe und der Mensch erst Werte und Normen in Auseinandersetzung mit seiner Individualität erlernen und damit Identität entwickeln müsse (also die traditionelle Auffassung), ist für v. Schoenebecks Weltbild irrelevant, da er, wie bereits beschrieben, objektive und verbindliche Kriterien des Zusammenlebens ablehnt („Es ist Unsinn, objektive Kriterien für den Umgang von Subjekten, lebenden Personen, aufzustellen.“, ebd., S. 106) – ob das zur Ablehnung jeglicher Gesetze führt, muss offen bleiben; man erinnere sich lediglich an Emotionen als normierende, allerdings aus der Beziehung geradezu selbstverständlich herauswachsende Grenzen für das Zusammenleben. Weshalb es dann Kinderrechte geben solle, die für alle verbindlich werden sollen, ist allerdings fraglich. Versuchte man v. Schoenebeck so zu verstehen, dass seine Aussagen stringent sind, dann geht er evtl. davon aus, dass ein verbindlicher Katalog in einer „amicativen Welt“ nicht erforderlich sei, da die Beziehung das Miteinander regelt. In der gegenwärtigen Kultur, in der die amicative Haltung noch nicht von der Mehrzahl gelebt werde, bedarf es dieser, um die amicative Haltung verbindlich zu regeln. Wo jedoch bleibt die Freiheit der Wahl, die von

Schoenebeck stets betont? Und kann das Kind mit Hilfe seiner Selbstverantwortlichkeit und Mündigkeit nicht selbst für die Durchsetzung seiner Rechte eintreten? In einer wertpluralen Welt könne es gemäß v. Schoenebeck doch eigentlich auch keine Instanz geben, die den Weg für alle bestimmt?

5.4. Andreas Flitner: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München 1982

5.4.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers

Andreas Flitner³²⁶ (geb. 1922 in Jena), Sohn des geisteswissenschaftlichen Pädagogen Wilhelm Flitner, und selbst Vater von sieben Kindern, studierte nach Abitur (1940) und Arbeitsdienst (1941), von 1945 bis 1950 in Hamburg, Heidelberg und Basel Geschichte, Philosophie und Germanistik im Lehramt für den Höheren Schuldienst. 1951 wurde er mit einer Arbeit über Erasmus von Rotterdam im Fach Geschichte von Werner Kaegi promoviert. 1955 habilitierte er sich im Fach Pädagogik mit einer Arbeit zur Geschichte der politischen Bildung bei Eduard Spranger.³²⁷

Zunächst Professor für Pädagogik an der Universität Erlangen von 1956 bis 1958, war er von 1958 bis zu seiner Emeritierung 1988 an der Universität Tübingen als Lehrstuhlhaber tätig. Nach seiner Emeritierung hatte er eine Honorarprofessur an der Universität Jena inne. Flitner war zudem Gastprofessor in Evanston und engagierte sich in zahlreichen Initiativen und Gremien, so u.a. in der Friedensbewegung, der Dt. Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Kommission für den dritten Jugendbericht, dem Wissenschaftlichen Beirat des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung sowie dem Förderprogramm „Demokratisches Handeln“. Flitners Werk „Missratener Fortschritt“ bezieht sich v.a. kritisch auf die – Flitners Ansicht nach – misslungene Bildungsreform:

„Reut mich die Zeit und Arbeit, die ich in diese ergebnisarmen Unternehmungen, diesen ‘missratenen Fortschritt’ gesteckt habe? Als Versuch, als Richtungsmarkierung hat vieles davon wohl seinen Sinn gehabt; Als Verschleiß von Idealismus und Arbeitskraft bei einer großen Zahl von reformwilligen Lehrern, als enttäuschte Hoffnung von Schülern und Eltern und als zurückgebliebenes Feld der Resignation ist mir dieser Abschnitt der Bildungspolitik und meine eigene Mitwirkung daran Anlass ständiger Trauer. Meine Bemühungen, an den Reformfragen weiterzuarbeiten, die Ruinen bewohnbar, die Fehlentwicklungen sichtbar zu machen, sind immer auch Versuche, mit dieser Trauer umzugehen. Meine persönliche Umgebung, meine Familie, ist mir nie ein Gegenstand meiner Wissenschaft gewesen, aber eine nie versiegende Quelle meines Interesses für pädagogische Probleme. Unsere Kinder, ihre Freunde, deren Familien bei uns im Haus zu haben, ihre Leiden und Freuden zu teilen, aus drei Grundschulen und vier Gymnasien dreiundzwanzig Jahre lang schultäglich irgendwelche Nachrichten, Eindrücke, Stimmungen mitgeteilt zu bekommen, das gehörte zur Grundlage und zur Lebensluft meiner Arbeit.“ (Flitner in Interview mit Eva Christina Zeller: Beziehung statt Erziehung. Der Pädago-

³²⁶ Vgl. zur Biographie Flitners im Folgenden: Flitner 1984, S. 23–38

³²⁷ Zur Bibliographie Flitners vgl. Böhm 2000b: Wörterbuch der Pädagogik, S. 176

ge Andreas Flitner über die Überlastung von Lehrern und Eltern. Donnerstag, 04.09.2003, 10.05 Uhr, SWR2)

Schulreform und Bildungspolitik waren seinen eigenen Angaben zur Folge neben Fragen des Jugendalters und der wissenschaftlichen Beschreibung kindlicher Entwicklung zentrale Eckpfeiler seines wissenschaftlichen Interesses und Engagements. Ernüchternd schreibt Flitner im Wissen um und letztlich dann auch im Rückblick auf die Reformeuphorie der Endsechziger und frühen siebziger: „Die Bildungspolitik – ein Faß ohne Boden! Zählte ich alle Arbeitstage, die ich in politischen Gremien, Beiräten, Schulkommisionen, Elternversammlungen, Ausschüssen zur Planung von X und zur Verbesserung von Y zugebracht habe, so kämen gewiß Jahre meines Arbeitslebens zusammen. Es gab Zeiten großer Hoffnung und anregender Aufbauarbeit darunter. Besonders die ersten vier Jahre im Planungsbeirat von Kultusminister Wilhelm Hahn zähle ich dazu, wo, gewiß bei mancher Fehleinschätzung der Reformmöglichkeiten im einzelnen, die Grundlinien einer Reformpolitik, eines gerechteren, vielfältigeren, praktischeren, flexibleren Bildungswesens herausgearbeitet wurden. Bis dann das große, leider vom gleichen Wilhelm Hahn mitgeblasene Halt- und Rückzugssignal zur ‘Tendenzwende’ gegeben wurde, das begonnene Werk als eine große Reformruine zurückgelassen hat“ (Flitner 1984, S. 31/32). Flitners Verantwortung für die Praxis erklärt sich sicherlich nicht zuletzt daraus, Schüler des geisteswissenschaftlichen Pädagogen Eduard Sprangers gewesen zu sein. Flitner verstand „wissenschaftliche Pädagogik“ – eine Formulierung Flitners in Abgrenzung zu Erziehungswissenschaft (vgl. Flitner 1984, S. 24) – nicht nur theoretisch als „eine Wissenschaft für die Praxis“ wie seine umfassende Gremienarbeit und sein bildungspolitisches Engagement zeigen. Aber auch in Lehre und Forschung lebte Flitner diese Wechselseitigkeit von Theorie und Praxis, da „eine erhebliche Zahl unserer Studenten“³²⁸ in ihrem Gepäck eben Thematik, Erfahrung und offene Fragen aus bestimmten Erziehungsfeldern schon mitbrachten, und (...) sie zu uns kamen, um just dieses Mitbringsel wissenschaftlich zu bearbeiten“ (Flitner 1984, S. 26). So bemerkt er im Bezug auf seine wissenschaftliche Arbeit und Verbundenheit zur Praxis: „Woher kam aber dann, wenn nicht aus der Hochschule selber, die Verbindung mit der Praxis, die mir so ganz und gar unentbehrlich für die wissenschaftliche Arbeit scheint? Sie kam aus meiner persönlichen Umgebung; aus den Erfahrungen und Arbeiten meiner Schüler; aus der eigenen Mitarbeit in der Bildungspolitik“ (Flitner 1984, S. 25). Diese Wechselseitigkeit von Theorie und Praxis zeigt sich auch in Flitners beeindruckender Elementarisierung von Erziehungstheorie in seinem Werk „Konrad sprach die Frau Mama (...) Über Erziehung und Nicht-Erziehung“.

Flitners Verweis auf den Struwpeter in seinem Titel „Konrad sprach die Frau Mama ...“ (1982) deutet bereits programmatisch an, was in seinem Werk durchweg dialektisch aufgearbeitet werden soll: Es geht in 127 Seiten „Über Erziehung und Nicht-Erziehung“ – so der Untertitel des Werks. Der erste Teil seines Buches dient der Auseinandersetzung mit dem Zeitgeist und den darin enthaltenen (anti-)pädagogischen Zeit-

³²⁸ Die Besonderheit des Tübinger Studiums lag Flitner zu Folge darin, dass die Studierenden teils bereits langjährige schulische Erfahrungen mitbrachten, wenn sie Staatsexamen oder Dissertationen anfertigten. „Studenten, von denen ich ebensoviel lernen konnte wie sie von mir“ (Flitner 1984, S. 25).

geistströmungen (ebd., S. 7–60) als kritische Hintergrundanalyse für die im zweiten Teil konstruktiv formulierte und ausgearbeitete Frage „Was aber heißt ‘erziehen’?“ (ebd., S. 61–113). Der dritte Teil (Flitner selbst untergliedert seinen Ratgeber nicht in dieser Weise) widmet sich einer „Nachbesinnung“ (ebd., S. 114–117). Eine bedeutende Frage im Zusammenhang mit der Analyse ist: Zählt Flitners Werk zu der hier behandelten Gattung Erziehungsratgeber?

Indem er im ersten Teil eine kritische Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses, d.h. genauer der antipädagogischen Vorstellungen in Auseinandersetzung mit der vergangenen und gegenwärtigen Erziehungstradition vor dem Hintergrund seiner eigenen theoretischen Ausrichtung vornimmt, die so herausarbeitet, was Erziehung nicht sein soll und darf. Unter durchgängigem explizitem wie implizitem Bezug auf Daniel E. Schleiermacher liefert er eine eigene konstruktive Ausarbeitung, wie Erziehung sein soll. Flitners zweiter Teil, der keine eigene, neue wissenschaftliche Theorie darstellt, sondern vielmehr eine Theorie 2. Grades, also elementarisierte, leicht verständliche Überlegungen über Erziehung, auf der Basis seiner Theorien 1. Grades, gesättigt und durchdrungen von Theorien 3. Grades und in konstruktivem Anschluss an seine Kritik an der Antipädagogik (im Prinzip eine eigene Theorie 3. Grades), kann demnach als Ratgeber angesehen werden und soll vor dem Hintergrund der Fragestellung somit im Folgenden hauptsächlich in den Blick genommen werden.

Das Werk ist in sehr sachlichem Ton verfasst; der wissenschaftliche Hintergrund Flitners ist deutlich spürbar; der Adressat wird zu keiner Zeit direkt angesprochen. Insbesondere der erste Teil liest sich als kritische Auseinandersetzung mit der Antipädagogik. Der zweite Teil, den man eben durchaus auch als Ratgeber verstehen kann, gibt dem Leser in stark elementarisierte Weise durch zahlreiche Praxisbeispiele und vereinfachten Sprachduktus Hilfestellung bei pädagogischen Fragen und setzt Reflexionsimpulse.

5.4.2. Analyseergebnisse

Von Beginn an zieht sich unter Bezugnahme auf Daniel E. Schleiermacher dialektisches Denken durch Flitners Werk „Konrad sprach die Frau Mama (...) Über Erziehung und Nicht-Erziehung“: „Dialektik, das heißt hier im Sinne Schleiermachers: daß Probleme praktischen Handelns und Umgangs mit Menschen im allgemeinen nicht einfach nach Prinzipien oder empirisch gewonnenen Regeln gelöst werden können, sondern daß darin Prinzipien oder Hypothesen einander oft antithetisch gegenüber stehen und man sich beide Seiten klarmachen muß, um zu einer Handlungsentscheidung zu kommen“ (Flitner 1982, S. 31).

In dem hier nicht näher zu analysierenden ersten Teil befasst er sich mit den Positionen der Vertreter der antipädagogischen Strömung, das heißt genauer: Katharina Rutschky, von Braunmühl, v. Schoenebeck. Ebenso stellt er die Antipsychiatrie und Position Alice Millers vor. In der Auseinandersetzung mit der Erziehungstradition (wie auch unter Einbezug anderer Erziehungstheorien) und dem gegenwärtigen Zeitgeist, aus dem Flitner heraus schreibt, geht es ihm darum, dialektisch denkend zu differenzierten Aussagen über „Wert und Unwert“ der einzelnen Konzeptionen zu gelangen. So konstatiert er zunächst in einer zusammenfassenden Zeitgeistanalyse: „Die neuerliche Krise der Erziehung, von der die Studentenproteste und die ‘antiautoritäre Erziehung’ wohl nur Turbulenzen an der Oberfläche waren, ist heute an vielen Stellen und an mannigfachen Er-

scheinungen sichtbar: in Familien, die wir kennen; im Nachdenken vieler Menschen über das Kinderhaben und über die eigene Kindheit; in der Auseinandersetzung mit Traditionen und Praktiken der Erziehung, auch mit der Struwpeter-Mentalität. 'Schwarz' (lebensfeindlich, tödlich) erscheint ein Gutteil dessen, was unter dem Vorwande der Erziehung den Kindern angetan wurde und bis heute angetan wird. Die Auseinandersetzung mit der eigenen, erfahrenen Erziehung ist auch ein großes Thema der belletristischen Literatur geworden. (...) Die Antipädagogik macht sich dieses Interesse an der Auseinandersetzung der Generationen zu eigen. Sie konfrontiert die Pädagogen mit ihrer 'schwarzen Tradition', mit der Bedrohung, Misshandlung und Abrichtung, die im Namen der Erziehung den Kindern angetan wird. Und sie fragt, ob die Erziehung und ihr ganzes Rechtfertigungssystem nicht mehr Schaden als Nutzen stiften. Wir müssen uns diesen Fragen stellen" (ebd., S. 10).

Davon ausgehend reflektiert er dialektisch in den jeweiligen Kapiteln Für und Wider der jeweiligen Positionen, dies sei am Beispiel Rutschkys dargestellt:

„Die Text- und Zitatenauswahl K. Rutschkys ist in ihrer ganzen Einseitigkeit deshalb so wichtig, weil sie die europäische Erziehungstradition gewissermaßen gegen den Strich zu lesen gibt: Nicht wie üblich als Geschichte der Denkfortschritte (...); sondern als deprimierende Anhäufung von Ratschlägen und Hinweisen, wie die Macht gegenüber Kindern hergestellt werden kann, wie Kinder in Gehorsam und Respekt gehalten, gelenkt und überwacht werden können“ (ebd., S. 12). Unter Rekurs auf Norbert Elias' „Über den Prozess der Zivilisation“ erläutert Flitner zunächst den Perspektivenwechsel der zu einer völlig anderen Interpretation der Erziehungstradition geführt hätte und stellt die beiden Interpretationen (Fortschritt und Verfall, 'schwarze' und 'weiße' Pädagogik, menschenfeindliche und menschenfreundliche Pädagogik), denen ein und dieselbe Geschichte inne wohnt, gegenüber. Ausgehend vom diesem Verständnis bzw. der Tatsache, dass beide Interpretationen im Zuge der Dialektik prinzipiell ihre „Richtigkeit“ hätten, stellt er sich dann der Frage, „ob sich den Dokumenten, die hier als schwarze Pädagogik beieinander stehen, nicht doch noch eine andere Vernunft abgewinnen läßt und ob sie uns helfen können, von dem Für und Wider der Pädagogik etwas mehr zu verstehen“ (ebd., S. 18). An den Beispielen Mutterliebe und der Konstruktion von Kindheit versucht er diese Dialektik nachzuweisen – und damit auch die Einseitigkeit Rutschkys darzulegen und argumentativ zu begründen. So stellt er schließlich fest: „Man muß einmal die Dokumente in ihren Sinn, in die Absicht ihrer Autoren und in den historischen Kontext wieder einfügen, wenn man sie diskutierbar machen will. Und man muß zum anderen die darin angeschnittenen Probleme der Erziehung entzerren, prüfen, erörtern. Auf diese Weise ist die doppelt unterdrückte Dialektik widerherzustellen: die Dialektik, die – wenn auch meist wenig entfaltet – in den Aufklärungstexten schon liegt. Und die Dialektik des jeweiligen pädagogischen Problems, das dort angesprochen wird“ (ebd., S. 31). Die Texte Rutschkys müssten demnach zum einen auf entsprechende „Gegentexte“ überprüft werden, zum anderen danach gefragt werden, „ob die behandelten Gegenstände ein legitimes Erziehungsproblem mit seinen Antinomien enthalten oder ob sie, wie es bei den Rutschky Texten oft aussieht, einer müßigen oder gar böswilligen Erfindung pädagogischer Schriftsteller entspringen“ (ebd., S. 31). So stellt er am Ende seiner dialektischen Analyse resümierend fest: „So ist denn eigentlich das noch zu leisten, was Katharina Rutschky mit ihrer Sammlung im Sinn hatte und was sie in dem einleitenden Essay so spannend

exponiert: die Wiederherstellung der Dialektik gegenüber einer gewissermaßen einäugigen Nutzung der Tradition. Die großen, gedankenreichen, wirksamen Pädagogen der behandelten Epoche kommen in der Textsammlung der schwarzen Pädagogik entweder gar nicht oder nur mit ganz entlegenen Äußerungen zu Wort“ (ebd., S. 34).

Dieses dialektische Denken bzw. ihre Missachtung findet sich auch bei der Antipädagogik (vgl. S. 36ff.): Berechtigt sei hier „ihre Kritik an den Fehlhaltungen, an schlimmen Attitüden und Rechtfertigungsfiguren der Erzieher. Wichtig bleibt auch ihr Wunsch, sich von ihnen in Frage stellen zu lassen und Formen eines liebevollen Umgangs zu suchen, der das Selbstsein und die Emotionalität der Kinder anerkennt“ (ebd., S. 49). Zu kritisieren sei jedoch – bezogen auf v. Schoenebeck – die Verantwortungszurückweisung des Erziehers, wie auch das Negieren der gesellschaftlichen Dimension, das unweigerlich miteinander verbunden sei, „daß eine ursprüngliche ‘Natur’ wiedergefunden und erhalten werden kann, jenseits und vor aller gesellschaftlichen Zählung und persönlichen Beeinflussung; eine Natur, der man nur Raum geben und die man nur freundlich annehmen müsse, um sie nach ihrem eigenen Entwicklungsgesetz heranwachsen und lebenskräftig werden zu lassen“ (ebd., S. 37). Hauptkritikpunkt an der Braunnühl’schen Konzeption sei demzufolge „das Konzept der Subjektivität. Ich möchte dabei keinesfalls der anthropologischen Aussage widersprechen, daß die eigene Persönlichkeit des Menschen ein ursprüngliches und unbedingtes Merkmal menschlicher Existenz bilde, ein Anspruch jedes Menschen, der zwar im Laufe der Kindesentwicklung erst ausgefüllt werden muß, der ihm aber prinzipiell auch schon in frühester Kindheit zusteht. (...) Wird aber aus dieser anthropologischen Aussage über das Kind gefolgert, daß es zu jedem Zeitpunkt seines Lebens über die reale Selbstbestimmungs-Fähigkeit verfüge, so entstehen sehr schnell unhaltbare Aussagen“ (ebd., S. 45). Möglich sei diese Überbetonung der Selbstbestimmungsfähigkeit letztlich nur, da ‘die’ Antipädagogik die bestehende Kultur ablehne und eine romantische, jedoch unrealistische Natur-Kultur zeichne. Jedoch: „Sein extrem individualistischer Liberalismus läßt sich in keiner denkbaren Gesellschaft durchhalten“ (ebd., S. 49). Grenzenloser Individualismus und Naturalismus bei gleichzeitigem Negieren der gesellschaftlichen Seite. Und abermals endet seine dialektische Gegenüberstellung in einem kritischen Appell an die Pädagogik: War es bei Rutschky die noch zu leistende dialektische Gegenüberstellung in Auseinandersetzung mit der Erziehungs tradition, die somit die Disziplin der Pädagogik als Ganzes betreffe und noch zu leisten sei, hätte sie sich bei ‘der’ Antipädagogik v.a. um die Fragen im Kontext des pädagogischen Bezuges, „der das Selbstsein und die Emotionalität des Kindes anerkennt“, zu kümmern – „Probleme, die heute von der Tiefenpsychologie mehr bearbeitet werden als von der Pädagogik“ (ebd., S. 49).

Und auch bei Alice Miller (vgl. ebd., S. 50ff.) prangert er die Missachtung der Dialektik an, indem sie „versucht die Spannungen aufzuheben oder als unnötig anzusehen, die in jedem Leben bewältigt werden müssen, die Spannungen zwischen der Ursprünglichkeit der kindlichen Erlebenswelt und den Erfahrungen des Erwachsenwerdens“ (ebd., S. 53). Über die eigene Biographie zum Nachdenken anregen – das sei sicherlich eine positive Seite der Bücher Millers und sich darüber hinaus seines eigenen Erziehungsverhaltens bewusster zu werden. Denn unbezweifelbar sei, „daß neben und in den Erziehungshandlungen sich Beziehungen zwischen Eltern und Kind abspielen, die das Bewusstsein nicht erreichen. Und gerade von diesen unbewußten Gefühlen und Stimmungen her geht ein

Einfluß auf die Kinder aus, der ebenfalls ihr Unbewusstes trifft und mit diesem auf erfreuliche oder spannungsvolle Weise kommuniziert“ (ebd., S. 58). Jedoch, den Menschen in seinem antinomischen Sein zu sehen, das negieren diese Bücher. „Daß beides nebeneinander erlebt werden kann, Geborgenheit und Verletzungen, frohe Kindheit und schmerzvolle Unterdrückung und Lösung von daheim, das ist doch die Mitteilung Hermann Hesses und auch die Quelle seiner spannungsvollen Produktivität. (...) Alice Miller kann nur die eine Seite zulassen: das bedrängte und verletzte Kind und den Sigmund Freud und den Herrmann Hesse, die diese Seite des kindlichen Lebens erforscht oder dichterisch gestaltet haben; das andere sucht sie einfach als unwahr, als falsches Bewusstsein oder als konformistisches Zugeständnis aus dem Werk dieser Autoren zu verdrängen“ (ebd., S. 55). Auch sie ver falle in einen „blanken Naturalismus“ in ihrer Konzeption von Erziehungshandeln: „Ein Kind das lange genug ‘egoistisch’, ‘habgierig’, ‘asozial’ sein durfte, bekommt von selbst einmal spontane Freude am Teilen und Geben“ (Miller, zit. nach Flitner 1982, S. 58).

Insgesamt, so lässt sich festhalten, zieht Flitners Analyse das Fazit, dass (und auch hier kommt seine dialektische Denkweise und damit auch bereits sein Theoriefundament zum Ausdruck) die einzelnen Konzeptionen diese dem Menschen und damit auch der Pädagogik innewohnende dialektische Denkweise vernachlässigt haben. Rutschky, in dem sie die dialektische Konfrontation mit 1. Gegentexten vernachlässigt habe, wie auch 2. die Dialektik von pädagogischen Problemen innerhalb der Texte der schwarzen Pädagogik überhaupt. Dies alles umschließend hätte sie den historischen Kontext, die Aufklärungsgeschichte und damit den Kulturzusammenhang/-kontext an sich negiert und die Texte somit aus ihrem Sinnzusammenhang gerissen. Die Vernachlässigung des Antinomischen durch ‘die’ Antipädagogik komme vor allem in ihrer einseitigen, romantisch-naturalistischen Sicht des Menschen bei zugleich völliger gesellschaftlicher/kultureller Abstinenz, mit dem Ziel einer ‘natürlichen’ Gesellschaft zum Ausdruck. Und Miller, die ebenso das antinomische Element menschlichen Daseins verkenne und in Folge emotionaler Einseitigkeit einer naturalistischen Perspektive, letztlich einer Beziehungslosigkeit das Wort reden könne. Aus dieser kritischen Analyse Flitners heraus wird bereits deutlich, worum es Flitner in seiner folgenden konstruktiven Darlegung geht:

Entfaltung pädagogischer Probleme in dialektischer Darstellung und auf der Basis des Wissens um Antinomien bzw. die Darstellung der dialektischen Struktur des menschlichen Lebens unter Einbeziehung der individuellen und gesellschaftlichen Dimension. „Führen und Wachsenlassen, Schützen und Exponieren, Verwöhnen und Abhärten, systematisches Lernen und situative Erfahrung und ähnliche Polaritäten stehen sich nicht als einander ausschließende Prinzipien gegenüber, sondern müssen zur gegenseitigen Korrektur mitbedacht und als Anforderungen gegeneinander abgewogen werden. In diesem Sinne kann Pädagogik keine Handlungsvorschriften in der Art von Rezepten, sondern nur eine Erörterung der Alternativen und eben der zu berücksichtigenden Prinzipien geben, innerhalb derer dann, der einzelnen Situation gemäß, zu entscheiden und zu handeln ist“ (ebd., S. 31).

Damit ist dieser 1. Teil von Flitners Werk mehr als wissenschaftliche Analyse von Theorien, die der Praxis der 70er/80er Jahre entstammen, zu verstehen; Flitners Analyse gestaltet sich somit im Grunde als eigene Theorie 3. Grades, die wiederum „Ausgangsbasis“ für seine Vorstellung von Erziehung ist: er stellt im ersten Teil dar, was Erziehung nicht

ist (wie bereits der Titel des Werks programmatisch zum Ausdruck bringt), um daran anschließend „darüber nachzudenken und an Beispielen zu erörtern, was denn Erziehung sein soll, was sie nicht sein darf, wo man sich ihrer entledigen und wo man sie nicht entbehren kann“ (ebd., S. 10). Dialektisches Denken vollzieht sich dabei auf zwei Ebenen: Gegenüber dem Ratsuchenden, in der Darstellung wie Erziehung sein soll, erfolgt diese in dialektischer Erörterung der Prinzipien Schleiermachers. Aber auch der pädagogische Prozess, die dargestellten pädagogischen Probleme selbst (zweite Ebene), werden dialektisch aufgearbeitet. Dialektisch stehen sich aber auch die beiden Teile des Buches (dritte dialektische Ebene) gegenüber. So lässt sich dies nochmals eindeutig herauslesen, wenn er einleitend zu seinem zweiten Teil schreibt: „Wer dem Gedankengang bis hierher gefolgt ist (...) mag unserer Mahnung folgen, das ganze Teufelszeug nicht Erziehung zu nennen, was sich hinter diesem Namen mit verbirgt (...). Aber er hat noch nicht genug gehört davon, was denn eigentlich Erziehung sei und warum sie unentbehrlich sein soll“ (ebd., S. 61). Dialektisches Denken vollzieht sich also im formalen Aufbau des Werkes, eine Stufe tiefer, in der Vermittlung des Rats an den Ratsuchenden, und schließlich noch eine Ebene tiefer in der Erörterung der pädagogischen Probleme. Aber auch in den einzelnen Theoriegraden selbst, die sich alle mit diesen unterschiedlichen Ebenen vermischen, findet sich Dialektik. Letztlich ist diese Analyse „künstlich“, und somit immer vereinfacht: Flitners Werk selbst ist ein komplexes Ineinander dialektischen Denkens – jedoch ohne den Leser zu überfordern: Flitner vereinfacht wo nötig, aber auch möglich und zieht neben der Theorie Schleiermachers Praxisbeispiele heran, an denen er dieses dialektische Denken und damit Erziehung schrittweise entfaltet.

Interessanterweise nennt Flitner das letzte Kapitel – im Grund den 3. Teil seines Buches – „Nachbesinnung“ (S. 114–117). Hier kommen v.a. gesellschaftskritische Äußerungen zum Tragen; sie „gelten der Pädagogik als Teil der Rationalität unserer Lebensführung, der Frage wie weit wir mit ‘Vernunft’ den Prozeß der Zivilisation noch aushalten und korrigieren können und welche Aufgaben in dieser spannungsvollen Welt der Erziehung zufallen, sie schwierig, aber unentbehrlich machen“ (ebd., S. 10). Das heißt, so könnte man sagen, dass Flitners „Ratgeber“, der zweite Teil seines Werkes und damit seine Theorien 2. Grades, ebenso im Gesamten „von vorn und hinten umklammert sind“ – die kritische Auseinandersetzung im ersten Teil (auch als Theorie 3. Grades zu verstehen), klammert zusammen mit der „Nachbesinnung“, in der v.a. seine Gesellschaftskritik (Theorien 1. Grades) zum Ausdruck kommt, die Darstellung seiner Erziehungsvorstellung (die ja selbst wiederum ein verwobenes Geflecht von Theorie und Praxisbeispielen darstellt), also seinen 2. Teil ein. Die Verwobenheit von Theorie und Praxis in Konfrontation mit seiner dialektischen Denkweise veranschaulicht die eigentliche Komplexität des Werks sehr deutlich, die aber – und das macht die zentrale Würdigung seines Werks aus – den (v.a. unkundigen Leser) nicht überfordert oder ihn erdrückt.

Da ja die Analyse von Erziehungsratgebern Gegenstand der Untersuchung ist, soll der Schwerpunkt auf dem zweiten Teil des Buches liegen. Diesen Teil leitet Flitner auch selbst mit Bezug auf ein Janusz Korczak-Zitat mit folgender Absichtserklärung ein: „Ich will lehren, das wunderbare vom Leben und faszinierenden Überraschungen erfüllte ‘Ich-weiß-nicht’ der modernen Wissenschaft vom Verhältnis zum Kind zu verstehen“ (Korczak, zit. nach Flitner 1982, S. 61).

Vor dem Hintergrund der eigenen Theorie 3. Grades (1. Teil des Buches) und auf der Basis seiner verinnerlichten Theorien 3. Grades – hier dient die Theorie Schleiermachers als Grundgerüst, aber auch Korczak nimmt im Denken Flitners eine zentrale Rolle ein –, seiner Theorien 1. Grades – hier wird v.a. die Betonung des antinomischen Menschenbildes deutlich, aber auch Zeitgeisteinfluss und Gesellschaftskritik spielen eine wesentliche Rolle –, wie auch sicherlich seine eigenen Erfahrungen – Flitner konstatiert dies in einem Interview, wie wesentlich seine Erfahrungen als Vater waren; explizit finden sich im Ratgeber jedoch keinerlei Verweise zur Erziehungspraxis in seiner Familie, hier bleibt Flitner zu jeder Zeit wissenschaftlich-sachlich – entfaltet Flitner seine Vorstellung von Erziehung anhand der Schilderung konkreter Praxisbeispiele. Die wechselseitige Verwobenheit von Theorie – v.a. auch Theorie 3. Grades – und Praxisbeispielen kommt deutlich zum Tragen; sie bildet das „Gesicht“ seiner Theorien 2. Grades: der Mensch als antinomisches Wesen muss im Wissen und in Anerkennung um dieses Menschenbild, seine Individualität, aber auch im Wissen um die betreffende Gesellschaft, in der er lebt, „behütet“ und „unterstützt“ werden; schädigenden Komponenten (durch ihn selbst und auch von außerhalb) muss „gegengewirkt“ werden. So sei der Mensch wie das gesamte menschliche Leben und somit auch Gesellschaft und Kultur von Antinomien durchzogen; demzufolge müsse auch Erziehung, also „unterstützen, behüten und gegenwirken“ antinomisch gedacht (Theorie) und gelebt/gehandelt (Praxis) werden. Den Unterschied zwischen Theorie und Praxis – und damit auch die Möglichkeiten und Grenzen seines eigenen Buches absteckend – charakterisiert Flitner mit Nachdruck: Man könne „zwar insofern etwas lernen, als man durch sie (die Theorie, M.S.) zum eigenen Nachdenken und zu eigenen Wahrnehmungen angeregt wird. Die Erfahrung ist aber stets eine eigene, die sich der Norm unseres Kulturkreises und der Abfolge der Entwicklungsschritte zwar insofern nähert, als diese so etwas wie einen Rahmen üblicher Entwicklung abgeben; sie bleibt aber eine einzelne und einzigartige Erfahrung, die nur im eigenen Umgang (und nie vollständig) zu verstehen ist“ (ebd., S. 98).

Dieses dialektische Denken, das er auch mittels Reflexion beim Leser zu „schulen“ bzw. anzuregen sucht, leitet er meist mit Reflexionsfragen ein und „lehrt“ antinomisches Denken, indem er den Leser auf eine Reise zu beiden Polen mitnimmt – meist vereinfacht an konkreten Beispielen dargelegt. Am Ende ‘löst’ er den eigentlich nicht lösbaren Widerspruch insofern auf, dass Erziehung, diesen Widerspruch wissend und aushaltend, stets als ein reflektiertes Handeln den Weg in Anerkennung und Auseinandersetzung dieser dem Leben und Menschen innewohnenden Widersprüche beständig aufs neue suchen müsse – vor dem Hintergrund der Einzigartigkeit des Individuums und der betreffenden Gesellschaft. Erziehung wird damit (man denke an Böhm) deutlich als ‘praxis’ konstruiert. Was heißt das nun im Einzelnen:

Pädagogische Disziplin und Profession Flitners kommen in seinen Theorien 1. Grades und dem 2. Teil seines Ratgebers deutlich zum Tragen – mehr noch: Sie bilden Flitners Grundgerüst, an dem er seine Erziehungsvorstellungen erklärt. Zentralen Stellenwert hat hierbei Schleiermachers dialektisches Denken, wie bereits eingangs ausgeführt, aber auch seine Erziehungstheorie: „Erziehen ist ihm ein behutsames Begleiten und denken-des Mitwirken an dem, was im Zusammenleben der Menschen, also unabhängig von der Erziehung, von selbst geschieht. Dieses von selbst geschehende wird unter einer bestimmten Verantwortung und Selbstreflexion (...) verstärkt korrigiert und vor schädli-

chen Einflüssen bewahrt. Diese Tätigkeit und Teilhabe des Erziehers an dem Leben des Kindes läßt sich, in leichter Abwandlung Schleiermacherscher Begriffe, verstehen als Behüten des Kindes, Auswahl seiner Lebenswelt; Gegenwirkung gegen Einflüsse von außen oder Neigungen von innen, die dem weiteren Leben des Kindes schädlich sein könnten; Unterstützung seiner eigentümlich-individuellen ebenso wie seiner sozialen Entwicklung“ (ebd., S. 63). Auf der Basis dieser drei Prinzipien in Auseinandersetzung mit konkreten Erfahrungserfahrungen – „im Dialog mit Autoren, die meist nicht als Pädagogen geschrieben haben, aber doch Erfahrungen und Gedanken über Kindheit und Erziehung mitteilen und durch die Weise, wie sie über diese Erfahrungen reden, uns anregen, selbst wieder verständlicher über Erziehung zu sprechen“ (ebd., S. 61) – entwickelt Flitner seine Erziehungsvorstellungen – so Flitner selbst explizit. Zahlreiche andere sogenannte pädagogische Klassiker werden namentlich genannt.

Neben Schleiermachers expliziter wie impliziter Präsenz in Flitners Werk, nimmt auch Korczak Raum ein. Schilderungen Korczaks werden als Beispiel zur Verdeutlichung herangezogen (z.B. ebd., S. 74/75; S. 83); auch im Kontext von Emotionalität, dem Verstehen des Kindes, d.h. v.a. der Darstellung und Verdeutlichung der „Eigenart der pädagogischen Beziehung“ (ebd., S. 112/113) mit all ihren Spannungen bezieht er sich auf ihn. Hier wird auch Flitners Menschenbild deutlich: Er geht im Gegensatz zu v. Schoenebeck davon aus, dass der Mensch ein erziehungsbedürftiges Wesen ist. Das Kind habe „ein hohes Recht auf Selbstsein“. Es muss reifen, so dass der Prozess von Beginn an auf sein Ende zielt. Nicht nur das Kind reift, sondern auch die Erwachsenen, die es begleiten, reifen, so dass es vielmehr ein Miteinanderreifen ist (ebd., S. 112/113).

Namentlich, wenn auch nicht mit großen Theoriebezügen, nennt er noch Piaget (vgl. ebd., S. 64), Herbart (vgl. ebd., S. 74), den Behaviorismus (dem er als Verhaltenssteuerungsinstrument kritisch gegenübersteht) im Kontext der Erklärung direkter Erziehungsmethoden (vgl. ebd., S. 80) – hier verweist er im Übrigen auch auf den pädagogischen Diskurs zu Strafe und Tadel (und nennt Scheibe 1967, Geißler 1973 und Lewin 1931; das einzige Mal, dass er sich auf wissenschaftliche Standardwerke bezieht), Fritz Redel (vgl. ebd., S. 84), Basedow (z.B. ebd., S. 77) (wohl um auch die positive Seite der Aufklärungspädagogik zu zeigen), Tolstoj (vgl. ebd., S. 82), Rousseau (vgl. ebd., S. 108), die Reformpädagogik (vgl. ebd., S. 108) und Buber (vgl. ebd., S. 116/117). Was hier deutlich wird, ist, wie theoriegesättigt die Darstellung Flitners ist; seine eigenen Theorien 2. Grades sind so durchdrungen von Theorien 3. Grades, dass diese sich mit und in Auseinandersetzung der Praxisbeispiele zu einer komplexen theoriegesättigten Darstellung verdichten, die jedoch auf einer sehr anschaulichen Ebene verläuft.

Flitner grenzt sich im Rückgriff auch wieder explizit wie implizit von der Antipädagogik ab: So grenzt er sich bspw. in der Darstellung des Prinzips „Behüten“ davon ab, dass „das Behüten und Nachdenken über eine bewältigbare Lebenswelt des Kindes (...) nicht gleichgesetzt werden (darf) mit den eigenen Wünschen der Erwachsenen nach einer anderen, besseren Welt und mit den Techniken der Ausblendung, der Nichtzulassung von unerwünschten Tatsachen oder sozialen Spannungen“ (ebd., S. 73). Oder auch in der Darstellung des Prinzips „Unterstützen“ – ein Begriff, den ja auch die Antipädagogik nutzt (ebd., S. 105f.). Unterstützen bedeutet für Flitner eben gerade nicht bloßes Miteinanderleben in Freundschaft, ausgehend von und begründet in einer unterstellten Selbstverantwortlichkeit des Kindes von Beginn an – die, so Flitner, sogar zur Beziehungslo-

sigkeit gegenüber dem Kind führen könne –, sondern dem Kind gerade dabei zu helfen, mit äußeren Zwängen klarzukommen, denn der Mensch sei eben kein isoliertes Einzelwesen in einer (der Widerspruch kommt bereits in diesen Worten zum Ausdruck) „ursprünglichen“ Gesellschaft.

Hier wird deutlich, dass Flitners Ansatz ein völlig anderes Menschen- und Gesellschaftsbild (Theorien 1. Grades) innewohnt. Er will nicht mittels Erziehung (oder Unterstützung wie es v. Schoenebeck nennt) die Gesellschaft ändern, sondern für diese stark machen. Das Menschenbild, das v. Schoenebecks Konzept zugrunde liegt, ist das eines romantischen, selbstverantwortlichen Naturwesens, das zu jeder Zeit für sich selbst entscheidet, was gut für es ist und demnach nicht erzogen werden muss. Flitner sieht den Mensch demgegenüber als einzigartiges Wesen, als Individuum, das aber in einer Kultur lebend, an und für die Teilhabe an dieser erzogen werden muss. Er ist im dialektischen Verständnis Individuum und Gesellschaftswesen zugleich und muss in und durch die pädagogische Beziehung reifen, in dem aus dieser heraus der Erzieher gegenwirkt, behütet und unterstützt – und zwar antinomisch, so wie der Mensch auch ist. Die Vereinfachung v. Schoenebecks wird durch ein komplexes Menschen und Erziehungsbild bei Flitner kritisiert und überwunden.

Flitners Welt- und Menschenbild wird in seiner kritischen Auseinandersetzung und damit in Abgrenzung zum antipädagogischen Welt- und Menschenbild entfaltet, das sich ja selbst wiederum in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Ursprung des abendländischen Erziehungsdenkens entwickelt hat – der Aufklärungsepoche mit ihrem aufklärerischen Denken. So knüpft Flitner zunächst an diese Kritik an: „Die Aufklärungsepoche hat ja nicht nur darum eine so eminente Bedeutung für uns, weil dort zuerst die Themen und Probleme der neuzeitlichen Individualität und der modernen Gesellschaft aufgeworfen wurden. Sondern sie steht auch als ein Modell für den weiteren großen Einbruch von Rationalität in alle Lebensverhältnisse, der sich gegenwärtig vor unseren Augen vollzieht. Man hat ihn gelegentlich die ‘Zweite Aufklärung’ genannt. Technik und Kalkül, Planung und Kontrolle drängen mehr denn je nicht nur in unsere Arbeitsverhältnisse, sondern in unsere Handlungen und Beziehungen ein. Auch das Persönlichste, Intimste wird zum Gegenstand der Forschung, soll technologischer Steuerung und rationaler Manipulation unterworfen werden“ (ebd., S. 115). Dieser „Aufklärungsprozess“, der von Katharina Rutschky nicht als Fortschrittsprozess, sondern eben kritisch – wenn auch subjektiv und einseitig – in ihrer Auswirkung auf Erziehung als „schwarze Pädagogik“ bezeichnet wird, habe in seiner negativen Deutungsvariante – unter Bezugnahme auf Elias’ Deutung des Aufklärungsprozesses – mit sich gebracht, dass „die Persönlichkeit und ihre Normen des Handelns nicht mehr durch Geburt und soziale Vorgaben bestimmt (werden), sondern vielmehr durch individuelles Können, durch erworbene Sozialstellung und durch die eigene moralische Persönlichkeit (...). (Dies habe dazu geführt, M.S.) Erziehung unter dem Druck, alles dies vorbereiten, ja selber hervorbringen zu sollen“ (Flitner 1982). Dies verführe den Erzieher dazu – und heute, d.h. je weiter der Aufklärungsprozess fortschreitet mehr denn je –, das Kind und dessen Entwicklung in die vermeintlich beste Richtung steuern zu wollen – und dies unter der Fahne der „Vernunft“ und dem „Fortschritt“. Flitner kennt diese Dialektik des Aufklärungsprozesses und seine Auswirkungen auf Erziehung grundsätzlich an.

Diese Neaktivseite, die der Erziehung und Pädagogik seither innewohne, habe sich – und hier macht sich der Zeitgeist bemerkbar – in zahlreichen Kritiken entladen (vgl. ebd., S. 78). Elias' Zivilisationskritik habe den Rahmen für diese Erziehungs- und Kindheitskritik gegeben (vgl. ebd., S. 16). Flitner, der den ideologiekritischen Nutzen dieser Zeitgeisttheorien, so bspw. auch die Institutionenkritik (vgl. ebd., S. 26), zu keiner Zeit abstreitet und damit auch die Kehrseite des Aufklärungsprozesses, einschließlich der damit einhergehenden Machbarkeitssehnüchte der Erziehung und Pädagogik, nicht negiert, sieht jedoch in den pädagogischen Zeitgeistströmungen nur eine einseitige Antwort auf diesen dialektisch zu betrachtenden Prozess. Rutschky, Miller, wie auch „die Antipädagogen“ von Braunmühl und v. Schoenebeck, negierten die Dialektik dieses Prozesses wie auch der Erziehung überhaupt, und verstünden Erziehung lediglich in ihrer „schwarzen“ Ausprägung. Demnach würde konsequent, aber unzulässigerweise, sowohl die Aufklärung bzw. das aufklärerische Denken wie auch das daraus erwachsene erzieherische Denken von diesen abgelehnt. Diese unrealistische, weil einseitige und die gesellschaftliche Realität negierende Schlussfolgerung lehnt Flitner jedoch ab: Auch er sieht die gegenwärtige Gesellschaft kritisch, als „konsumgesellschaftliche Bedürfniserzeugung“, mit ihrem „bürgerlichen ‘Haben’“ (ebd., S. 32), als „Brave New World“ (wohl in Anlehnung an A. Huxleys Werk) (ebd., S. 61), „Effizienz-Welt“ (ebd., S. 69), Welt der „Friedlosigkeit“, „Konsumismus“ und „Zerstörung der Scham“ (ebd., S. 72) als Kehrseite zunehmender „Aufklärung“, zunehmenden „Fortschrittsdenkens“, die unmittelbar mittels Sozialisation auf das Kind zugreife (vgl. ebd., S. 69). „Ist Erziehung in dieser Unsicherheit, in der Krisenhaftigkeit der Gesellschaft, in der Widersprüchlichkeit der zivilisatorischen Entwicklung zu kompliziert, zu schwierig, zu gefährlich geworden?“ (ebd., S. 116). Ist Erziehung damit – und damit ist Flitner direkt im Zeitgeistdiskurs der 80er Jahre, der sich an vielen Stellen in seinem Werk bemerkbar macht – an einem Ende angelangt, wie Giesecke formuliert, oder gar völlig abzuschaffen, wie „die Antipädagogik“ konstatiert, das Ende der großen Metaerzählungen erreicht (Llyotard), das der Postmoderne den Weg frei macht und damit Erziehung verunmöglicht? Auch wenn Flitner weder diesen Diskurs noch die einzelnen Autoren namentlich aufgreift, so ist dieser Zeitgeistdiskurs doch deutlich spürbar, in welchen Flitner in den 80er Jahren selbst involviert war. Auch wenn Flitner eine deutlich gesellschaftskritische Perspektive einnimmt, so besteht sein Weltbild nicht darin, die Gesellschaft zur Ursprünglichkeit zurück zu führen und damit dem negativen aufklärerischen Prozess ein Ende zu bereiten (so „die“ Antipädagogik). Vielmehr setzt er am Menschen an, der im Umgang mit dieser Welt stark gemacht werden muss – mehr denn je. Gesellschaftsveränderung im Sinne naturalistischer oder reformpädagogischer Positionen wohnt ihm nicht inne; so konstatiert er kritisch, sicherlich auch im Wissen um „die“ Antipädagogen: „das Behüten und Nachdenken über eine bewältigbare Lebenswelt des Kindes darf nicht gleichgesetzt werden mit den eigenen Wünschen der Erwachsenen nach einer anderen, besseren Welt und mit den Techniken der Ausblendung, der Nichtzulassung von unerwünschten Tatsachen oder sozialen Spannungen“ (ebd., S. 73). Vielmehr wohnt Flitners realistischem Weltbild aufklärerisches Denken in seiner positiven Variante (andere Seite der Dialektik im Aufklärungsprozess; ohne Machbarkeitssehnüchte) inne, denn: „Eine moderne Gesellschaft ist nicht denkbar, ohne daß ihre Bürger gemeinsame Grundlagen des Wissens, der Aufklärung und der sprach-

lich-kognitiven Verständigung besitzen“ (ebd., S. 77). „Hier geht es darum, daß es Anforderungen des Lernens, der Kultur und der Gesellschaft gibt, die nicht einfach auf dem Wege der Selbstentfaltung und der Selbständigkeit des Kindes liegen, die auch nicht einfach seinen Wünschen entsprechen und die deshalb durch Mitwirkung und Gegenwirkung der Erwachsenen erreichbar gemacht werden müssen“ (ebd., S. 79). Dann aber wird immer auch die Dialektik kultureller Entwicklung verdeutlicht: Gerade aber diese Kultur, die eben vorhanden ist, und in die Erziehung einführen müsse, sei auch „daraus (...) die persönliche Kindheit zur Medien- und Konsumkindheit umzuformen“ (ebd., S. 70). Und selbst „Erziehung als Unterstützung wird überwuchert durch Planungen und Techniken, die von der Hilfs- und Ergänzungstätigkeit des Unterstützten längst nichts mehr wissen wollen, die vielmehr das Handeln, Denken und Wollen der Kinder im ganzen in die Hand bekommen möchten: Menschen machen und formen nach Plan“ (ebd., S. 91/92). „In dieser unserer Welt (gemeint ist die westliche Welt, M.S.), in der unsere Kinder aufwachsen, wird der Konformisierung des Individuums nicht auf dem Wege frühzeitiger Politparolen oder durch Meinungsterror in den Erziehungsinstitutionen betrieben – darauf tun wir uns mit Recht etwas zugute. Aber sie wird betrieben durch den leisen, schmerzlosen, verführerischen Dauerappell, durch die Suggestion des Habenmüssens und durch pausenlose Nötigung und Lockung, die sich aller Mittel der Psychologie und der Verhaltenssteuerung bedient“ (ebd., S. 69). Da also aufklärerischer Fortschritt sein müsse, der Entwicklung aber immer auch eine Dialektik innewohne, die sich in negativer Gestalt der Freiheit und damit der mündigen Entwicklung entgegenstelle, habe Erziehung innerhalb dieses dialektischen Prozesses zu vermitteln. Erziehung müsse sein und müsse zugleich der damit einhergehenden und ihr selbst innewohnenden Dialektik („schwarze Pädagogik“) kritisch gegenüber stehen.

Flitners realistische Welt- und Gesellschaftssicht lässt sich also wie folgt zusammenfassen: Erziehung ist von Nöten, da „die Komplexität des Wissens, die Mobilität der Gesellschaft, der technische und soziale Wandel (...) dem alten Zustand der Erziehung, der im Zusammenleben und Zusammenarbeiten der jüngeren und älteren Generation bestand, ein Ende bereitet“ (ebd., S. 91) hätten. Der Aufklärungsprozess begründe Erziehung nicht nur in seiner positiven Polarität im Kontext der Teilhabe an und Weiterentwicklung von Kultur, sondern auch in seiner Kehrseite: er habe gemäß dialektischer Betrachtung seine Kehrseite in der zunehmenden Vereinnahmung, Planung und Steuerung des und damit Zugriff auf den Menschen, und auch hierauf habe Erziehung zu regieren. „Zwar ist der Fortgang des aufklärerischen Denkens unerlässlich. (...) Aber das rückläufige Moment ist in der Aufklärung und in den Institutionen, die sie schafft, immer schon enthalten“ (ebd., S. 115). Damit gibt es für Flitners dialektische Betrachtungsweise nicht nur eine konstruktive (Teilhabe an der Kultur und ihre Weiterentwicklung), sondern zugleich immer auch kritische, im Sinne einer den Einzelnen zur Gesellschaftskritik zu befähigende, Seite der Erziehung. Flitner geht es also darum, mittels Erziehung dem Einzelnen zur kritischen Teilhabe an und Weiterentwicklung der Kultur zu verhelfen – in Auseinandersetzung mit seiner Individualität (Menschenbild): Flitners Menschen- und Weltbild stehen damit wiederum in dialektischen Bezügen. Es geht ihm darum, dass der Einzelne Handlungssicherheit (‘praxis’) gewinnt, inmitten einer auch „poietischen“ Seiten innewohnenden Kultur. Es geht ihm also nicht um einen „Optimismus der Aufklärer“ (ebd., S. 116) oder Pessimismus der Antipädagogen mit dem Ziel irgendeiner Gesell-

schaftsveränderung. Auch von wertkonservativen Strömungen wie „Mut zur Erziehung“ der 70er Jahre nimmt Flitner Abstand (vgl. ebd., S. 117); vielmehr liege in der Komplexität der Dialektik und ihrer Beachtung die notwendige Freiheit: „Diese Wirklichkeit, diese Gegenseitigkeit und die darin enthaltene Freiheit, die der eine dem anderen gibt, sind die Essenz (essentials) der Erziehung, der gegenüber alle Einzelheiten, alle Fragen verblassen, an denen sich die Erziehungsratgeber, von den ‘Mut zur Erziehung’ fordernden bis zu den anti-autoritären, ereifern.“ (ebd., S. 117). Denn weder (auch hier wieder dialektisches Denken) „Zwang“ einerseits noch „Beziehungslosigkeit“ andererseits bedeuteten Freiheit, sondern seien Extreme; vielmehr liege im Anschluss an Buber der Schwerpunkt in der „Verbundenheit“: „Lieben können, eine Aufgabe übernehmen können, für andere verlässlich sein, für einen Menschen und eine Sache Verantwortung auf sich nehmen, in einer Gemeinschaft leben und diese aufrechterhalten wollen. Das alles kann man nicht in Kindern erzeugen und ihnen auch nicht ‘anerziehen’. Aber man kann es die Kinder erleben lassen, daß man selbst, auch im Blick auf sie, unter solchem Anspruch steht, und man kann hoffen, daß sie ihn damit, auf ihre Weise, auch erfahren“ (ebd., S. 117).

Mit diesem Zitat wird die hohe Bedeutung, die Flitner der pädagogischen Beziehung zuschreibt, offenkundig. Sie ist eine Haltung, die „wert“ – voll diese dialektische Welt-durchdrungenheit im Miteinander vermittelt und erlebbar macht. Der Erzieher wird damit zum „Vermittler“ und Dialogpartner und dies erfordert wiederum, dass auch der Erzieher mündig ist, dass er „im Regen der Informationen und der Angebote sein Selbst-sein findet und behält“ (ebd., S. 73). „Abwägen und Prüfen, (...) Kritik auch ihrer eigenen Gegeninteressen, zum Beispiel in Form von Beratung und Aussprache mit anderen Erziehern“ (ebd., S. 79) und im klaren Wissen und Aushalten der mit der Erziehung einhergehenden Antinomien so bspw., dass Erziehung von Beginn an sich selbst überflüssig machen müsse, dass also Kinder „‘gewagt’ werden müssen“ bei gleichzeitig bestehender Verbundenheit mit dem Kind (vgl. ebd., S. 74/75). Flitners Erzieherbild ist damit weder das des Gärtners noch das des Bildhauers. Vielmehr stellt er an den Erzieher den Anspruch selbstkritisch und mündig in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und seinem individuellen Kind das Antinomische immer wieder zu reflektieren und so in „Verbundenheit“ mit dem Kind die Antinomien des Seins abwägend das Kind „herauszuführen (...) (das ja, M.S.) zugleich auch immer ein Hineinführen, eine Hilfe beim Finden des Ortes im Gefüge der Gesellschaft“ (ebd., S. 115) darstellt. Dieser hohe Anspruch trägt zugleich die „Liebes- und Hingabefähigkeit“ (ebd., S. 96) im Gepäck, um „Verbundensein“ zu können. Der „Zustand, in dem die Angst vor dem Selbstverlust überwiegt und die Fähigkeit zur Partnerschaft und Kommunikation nicht mehr als Erweiterung des Selbst, sondern als dessen Einschränkung und Gefährdung empfunden wird“ (ebd., S. 96), also letztlich egoistische Selbstverwirklichung, sei eine „schlechte Voraussetzung“ „zum Kinder-haben und -aufziehen“ (ebd., S. 96). Flitner richtet sich mit diesem Appell explizit an beide Eltern. Wohlwissend, dass realiter häufig die Mutter die hauptsächliche Bezugsperson ist, betont Flitner, dass im Gegensatz dazu nach seiner Auffassung beide „Eltern, wie immer sie auch im einzelnen ihre Lebensform regeln und absprechen, die Pflichten und die positive Erfahrung des Lebens mit Kindern als ihr Gemeinsames ansehen“ (ebd., S. 96) sollen. Von geschlechtsstereotypen Rollenzuwei-

sungen nimmt Flitner sowohl explizit wie auch implizit (es finden sich keine impliziten Differenzierungen im Ratgeber) Abstand.

Entsprechend gestaltet sich Flitners Erziehungsbild (Theorien 1. Grades) als dialektischer und dialogischer Vermittlungsprozess im Wissen um die antinomische (heisst individuelle und gesellschaftliche) Bedingtheit menschlichen Seins. Dies wird nicht nur implizit wie explizit (von Flitner selbst formuliert) im Werk durchgängig deutlich, sondern auch in seiner Kritik an „der“ Antipädagogik, die diese Dialektik insgesamt wie auch die Seite der Gesellschaft völlig vernachlässigt hätte. Erziehung sei auch nicht, das Kind „zur Sicherung von Anpassung und Konsum ins Werk zu setzen“ (ebd., S. 61), „fern von all den Vorstellungen einer schwarzen oder andersfarbigen Pädagogik, in der der Mensch gelenkt und konstruiert, neu gemacht oder von der Welt gerettet werden soll, also von all jenen pädagogischen Ideen, die das Kind als ein Gebilde oder Produkt der Erziehung sehen“ (ebd., S. 63). Flitners Positionierung gegenüber der Antipädagogik als einer Herstellungspädagogik wird hier explizit zum Ausdruck gebracht. Erziehung sei mehr „behutsames Führen“ und „vorwiegend(es) Wachsenlassen“ (ebd., S. 62), sei also ‘handeln’ aus und im Wissen um die in der Erziehung steckenden Antinomien (z.B. Führen und Wachsenlassen) selbst, im Sinne von „behutsame(m) Begleiten“, und „denkende(m) Mitwirken an dem, was (...) von selbst geschieht“ (ebd., S. 63), sei also all das „was den jungen Menschen in seiner Selbstwerdung und in seinen sozialen Fähigkeiten stützt“ (ebd., S. 76). Auch hier wird wieder die Dialektik von Individuum und Gesellschaft deutlich. „Das Erzieherische ist immer persönlich oder existentiell. Es geht dabei stets um einmalige Menschen in einmaligen Lebensumständen und Zeitverhältnissen, die miteinander leben, die einander begegnen, sich verstehen und auch verfehlen, die aneinander Ansprüche stellen und sich gegenseitig beeinflussen. Insofern ist auch wichtig, dass die menschlich-persönliche Beziehung das wichtigste, das Umgreifende ist, in das die besonderen Aufgaben der Erziehung eingelagert sind“ (ebd., S. 111). Zweierlei kommt hier zum Ausdruck: Die besondere Bedeutung, die Flitner auf die pädagogische Beziehung legt, wie auch die Individualität des Zöglings.

Kindbild und Erzieherbild bedingen sich wechselseitig und konstruieren so die Vorstellung der pädagogischen Beziehung Flitners: Das kindliche „Recht auf Selbstsein“ fordere vom Gegenüber „selbständige Individuen“; beständige kindliche Lernfähigkeit und -bedürftigkeit fordere vom Gegenüber ein sich „öffnen“ und Anerkennen des Individuellen; Anerkennung und gemeinsames Erfahren von „gemeinsame(n) Wertansprüche(n)“ bei gleichzeitiger Ablehnung von „Maßnahmen, Regeln oder Rezepten“; Konfrontation von „unreife(n) Wünsche(n)“ mit einem auf „Erfahrung beruhendem Verbot“ – damit kommt auch Flitners Anerkennung des Erfahrungs- und Reifegefälles zum Tragen: In Abgrenzung zu Rutschkys Erziehungsverständnis als therapeutisches Verständnis formuliert Flitner, „Kinder stehen nicht an sich schon unter Leidensdruck. Sie ‘wollen’ sich auch nicht ‘verändern’. Sie wachsen aus einer Abhängigkeit, die zunächst einmal naturgegeben ist (und darum auch nicht inhuman sein kann) zu einer zunehmenden Selbstständigkeit heran, wobei sie der Hilfe der Erwachsenen in einer sich verändernden Qualität und in abnehmendem Maße bedürfen“ (ebd., S. 40). Anerkennung von „Verselbstständigung und Loslösung von früh an“ bei gleichzeitiger „Liebe der Eltern zum Kind“ unter dem Anspruch des „Miteinander-reifen(s)“; „und schließlich: daß eine Erwachsenenengeneration, welche die Kinder aus ihrem Leben verdrängt, sich selber die Verjüngung ab-

schneidet und elementarer Erfahrungen des Menschlichen beraubt. Wie andere Verhältnisse persönlicher Nähe kann diese Beziehung Spannungen, zeitweise und dauerhafte Entfremdungen mit sich bringen. Es kann darin Unterdrückung geben und, auf beiden Seiten, Tyrannei“ (ebd., S. 112/113).

Wie Flitner hier Kind- wie Erzieherbild in die Darstellung des pädagogischen Bezugs einbettet, spiegelt theoriegesättigt das homoeducandus-Bild des Menschen wider und vermittelt grundlegende anthropologische Aussagen: Wissen-, Erfahrungs- und Reifefälle zwischen Erwachsenem und Kind, die Dialektik des Erziehungsprozesses an sich; die Notwendigkeit der Erziehung bei gleichzeitiger Zielperspektive der Auflösung von Beginn an, die Wechselseitigkeit des pädagogischen Bezugs, wechselseitige Liebe, Öffnung und Lernen beider Seiten, die Schaffung eines Schonraums, um zwischen Erwachsenen- und Kindwelt zu vermitteln (hier grenzt er sich nochmals explizit von der Antipädagogik ab, die dem Kind genau dieses Grundrecht verwehre, vgl. ebd., S. 43f.), Anerkennung und Notwendigkeit der Generationendifferenz zur kulturellen Teilhabe und Weiterentwicklung, aber auch wechselseitige Bildung der Generationen, wie auch die Anerkennung des Erziehungsverhältnisses als menschliche Beziehung, die auch als Kehrseite Macht und Gewalt beinhaltet – und dies für beide Seiten (auch das Kind kann Macht und Gewalt ausüben). Diese dialektisch bedingte Komplexität des pädagogischen Prozesses und Bezugs, die Flitner „als Eigenart der pädagogischen Beziehung“ (ebd., S. 112) bezeichnet und unter Bezug auf Korczak (ebd., S. 112f.) und Buber (ebd., S. 117) zu beschreiben versucht, gehe auf eine gemeinsame Voraussetzung zurück: „Daß man ‘Kinder mag und gelten läßt’“ (ebd., S. 112). Den hohen Stellenwert der pädagogischen Beziehung in Flitners Erziehungsvorstellungen, die alle seine Ausführungen (Theorie) umschließt, wie auch das konkrete Handeln (Praxis) laut Flitner bündeln müsse, einschließlich der antinomischen Spannungen, kommt in folgendem Zitat nochmals deutlich zum Ausdruck: „die menschlich-persönliche Beziehung (ist, M.S.) das wichtigste, in das die besonderen Aufgaben der Erziehung eingelagert sind. Das haben die großen Pädagogen seit Pestalozzi schon gewusst und – als Antwort auf die technologische Versuchung, die wir in manchen Äußerungen der Philanthropisten antrafen – formuliert. Und sie haben es mit großen Worten gesagt, daß dies, wie wir sind, wie wir uns erfahren und einander annehmen, unser Umgang, unser Vertrauen, unsere Liebe zueinander die Voraussetzung für alles das bilden, was Erziehung sein soll“ (ebd., S. 111/112).

Flitners Menschen- und Kindbild ist demzufolge ebenso von diesen Spannungen bzw. Antinomien durchzogen:

Das Kind ist einerseits kompetent in Bezug auf seine subjektive Wahrnehmung (ebd., S. 74), es muss von Beginn an „gewagt“, „freigegeben“ werden (ebd., S. 74/75); es ist selbständig (vgl. ebd., S. 77); es ist spontan, frisch, lebenslustig und ursprünglich (vgl. ebd., S. 93); frei (ebd., S. 117) und einzigartig „einmalig, unvertauschbar, nicht zu verallgemeinern (ebd., S. 97); es ist „gut“, weil natürlich und persönlich (vgl. ebd., S. 70); es ist erziehungsfähig, lernfähig (vgl. ebd., S. 94); es ist auch Herrscher, „Tyran“ in der Beziehung zum Erwachsenen (vgl. ebd., S. 117).

Es ist andererseits aber auch noch unreif, nicht kompetent im Bezug auf „seine wahren Interessen“ (ebd., S. 79); es will geborgen sein (vgl. ebd., S. 77); es ist universell (z.B. „Gesetzlichkeiten“ kindlicher Entwicklung, typische kindliche Entwicklungsschritte) (vgl. ebd., S. 65); es ist von Beginn an unpersönlich, weil Kindheit immer auch gesell-

schaftlich beeinflusst wird („Medien- und Konsumkindheit“, vgl. ebd., S. 79); es ist in seiner Erziehungsfähigkeit begrenzt, weil individuell und frei und selbstbestimmt in Wahrnehmung, Aufnahme und Lernen; es ist aber auch unfrei, weil es noch nicht mündig mit seinen eigenen und den gesellschaftlichen Ansprüchen umgehen kann (vgl. ebd., S. 83); es ist von schädigenden Einflüssen umgeben (vgl. ebd., S. 76); es ist auch „schlecht“, drängt auf Normverletzung, Grenzüberschreitung und Machtausübung (vgl. ebd., S. 83); es ist immer aber auch „Beherrscher“ durch sein Ich, die Gesellschaft und manchmal auch durch die Beziehung zum Erwachsenen (ebd., S. 117).

Dieses Antinomische des Kindes im pädagogischen Bezug anzuerkennen, zu verstehen und zu (be-)achten („unterstützen“), in Auseinandersetzung mit seiner ihn umgebenden Welt (vgl. ebd., S. 68) („behüten und gegenwirken“), wie auch den pädagogischen Bezug selbst anzuerkennen – „daß Kinder geführt werden müssen, um sich selber führen zu können; daß sie Sicherheit brauchen, um diese Sicherheit verlassen zu können“ (ebd., S. 66) –, unterscheidet Flitners Erziehungsvorstellungen von den Extremen „totale Nicht-Erziehung“ und „totale Erziehung“ (ebd., S. 92). Diese Erziehungsvorstellung ist selbst wiederum dem Leser (also eine Ebene 'höher' in der Vermittlung an den Ratsuchenden) dialektisch vermittelt.

In Flitners Theorien 2. Grades, folglich seinem „Erziehungsrat“ im engeren Sinne, kommt die enge Verzahnung von Theorien 3. Grades und 1. Grades zum Ausdruck. Ausgangspunkt bildet sein 1. Teil, seine eigene kritische Analyse der Zeitgeisttheorien, in dem er nun konstruktiv formuliert, was Erziehung sein solle. Wesentlich ist für Flitner, dass er von „der banalen Sprichwort-Pädagogik“ (ebd., S. 95) Abstand nehmen will – und dies auch tut. Vielmehr ist er darum bemüht, den Leser zur Reflexion anzuregen, denn konkretes Tun vollziehe sich immer erst im Handeln selbst und könne nicht angeleitet werden. Reflexionen anzuregen versucht er folgendermaßen: die drei Schleiermacherprinzipien „Unterstützen“, „Behüten“ und „Gegenwirken“ (Theorie 3. Grades) anhand konkreter, erzählter Erfahrungserfahrungen dialektisch zu entfalten auf dem Hintergrund des dialektischen Verständnisses von Mensch und Gesellschaft (Theorien 1. Grades), um so entgegen dem postmodernen Zeitgeist (wieder) Anknüpfungspunkte an die Aufklärung und die positive Polarität aufklärerischen Denkens zu finden. Dieser komplexe „Erziehungsrat“ soll nun beispielhaft jeweils an den drei Prinzipien aufgezeigt werden.

„Behüten heißt zunächst einmal: Im praktischen Umgang mit Kindern erfahren, verstehen, fühlen, wie Kinder die Welt verarbeiten können, die wir ihnen anbieten oder in die wir sie mit hereinnehmen. Und weiter: darauf Rücksicht nehmen, wie die Kinder sie verarbeiten; Erlebnisse und Eindrücke ihnen nach Möglichkeit ersparen, mit denen sie nicht fertig werden können – vor allem solche, die sie bedrohen, die ihnen Angst machen, die sie erschrecken oder die sie auf andere Weise überfordern“ (ebd., S. 65). Flitner leitet dieses Kapitel (vgl. ebd., S. 64–75) mit der Schilderung eines Elternabends ein, bei dem eine Kindergärtnerin eine Lehreinheit erläutert. In dieser Lehreinheit werden Kinder mit Szenen aus der „Dritten Welt“ konfrontiert, auf die die Kinder – einem Teil der Elternschilderungen zu entnehmen – jedoch mit Unverständnis, bisweilen auch Überforderung reagiert hätten. Die Lehrerin, die genau diese Vorstellung des Behütens, des Schonraums, als kindliche Abschottung begriffen hätte, habe in guter Absicht bewusst „Aufklärung über das Elend der Dritten Welt, (betrieben, M.S.) Widerspruch gegen

die 'Heile Welt' und gegen eine 'behütete Kindheit'" (ebd., S. 65). Flitner stellt also zunächst die Antinomien gesellschaftsisolierend und gesellschaftsnah dialektisch gegenüber und beginnt davon ausgehend mit Reflexionsfragen: „Soll man denn Kinder überhaupt behüten, soll man ihnen eine Welt auswählen, die sie verstehen und in der sie sich zurechtfinden können? Ist eine solche Abschilderung und Zurichtung prinzipiell wünschenswert? In einer solchen Kinderwelt könnte das Kind doch gerade das Wichtigste nicht lernen, nämlich sich in der Welt, wie sie wirklich ist, zurechtfinden und darin seine Selbstständigkeit erringen. Wird das Kind nicht seiner wichtigsten Herausforderung, nämlich der gesellschaftlichen Realität als dem Hauptfaktor der 'Sozialisation', damit beraubt?“ (ebd., S. 65). Diese Reflexionsfragen (und weitere, die noch folgen), die darauf abzielen, den Leser sich über seine eigene Position nachdenkend klar zu werden, dienen aber auch dazu, den Leser für die Dialektik des mit Spannungen durchzogenen „Behütens“ zu öffnen und dies klar zu vermitteln. Diese Dialektik, die sich letztlich nicht aufheben lässt und auch nicht aufgehoben werden soll, vereint Flitner in folgender Aussage, die das „Prinzipielle des Behütens“ enthält: „Für das Kind wird ein Lebensraum geschaffen, in dem es Liebe und Verlässlichkeit erfahren kann und der, sogut es geht, das Unverlässliche, Spannungsvolle, Irritierende abschirmt, jedenfalls für eine Zeit in den Hintergrund drängt“ (ebd., S. 66). Der Grund hierfür liegt in Flitners antinomischem Kindheits- und kritischem Gesellschaftsbild: Das Kind, das „freigegeben“, in die Welt entlassen werden müsse, im selben Augenblick aber noch nicht die Reife, die Verarbeitungsfähigkeit für diese Welt habe, bedürfe der „emotionalen Sicherung“ (ebd., S. 66f.) gegenüber der Erwachsenenwelt (vgl. ebd., S. 68ff.). Flitner beschreibt sehr differenziert die Polarität des kindlichen Seins und der Gesellschaft, regt immer wieder durch Reflexionsanreize zum Nachdenken an und macht so den Zugriff der Gesellschaft auf das Kind verstehbar. Demzufolge sei „Behüten“ durch dreierlei gekennzeichnet: „psychische Geborgenheit“ (meint: bedingungslose Akzeptanz von mindestens einem Menschen) (ebd., S. 71), die Auswahl, Sicherung und Herstellung kindlicher Lebensräume (vgl. ebd., S. 72) sowie die „Auswahl der geistigen Umwelt“ (ebd., S. 72). Diese Anwaltsfunktion des Pädagogen, der zwischen Kind und Gesellschaft zu vermitteln habe (Grundthema der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Flitner bezieht sich aber nicht explizit auf diese), wird deutlich, indem diesem „gesellschaftliche Kräfte“ entgegenstehen: „außerhäußliche(n) Berufstätigkeit der Eltern (...) Wohn- und Lebensbedingungen der Großstadt“ (ebd., S. 72) sowie zuletzt v.a. mediale Einflussnahme auf das Kind. Innerhalb dieser Dialektik, also z.B. dem Anspruch des Kindes auf kindliche Lebensräume, dem die Wohn- und Lebensbedingungen der Großstadt gegenüberstehen (anzumerken sei m.E. hier, dass sicherlich das Land anderes Gefahrenpotential böte; Flitner spricht dies jedoch nicht an!) – zwischen diesen habe der Erzieher durch Behüten zu vermitteln. Vermitteln heisst dabei nicht Aufheben der Dialektik, sondern Wissen und Aushalten der Polaritäten von Seiten des Erziehers und schrittweiser Abbau dieser Vermittlungsfunktion, also des Behütens (als Komponente des Erziehens), mit dem Ziel, dass das Kind diese Polaritäten zunehmend selbst „vermitteln“ kann. Unerlässlich (und wichtiger als reines Wissen über die kindliche Entwicklung) ist dabei das „Einfühlungsvermögen des Erziehenden“ (ebd., S. 65); nur so könne der Erzieher individuell wahrnehmen (hier kommt wieder Flitners Menschenbild zum Tragen), welche gesellschaftlichen Einflüsse das Kind noch bzw. nicht mehr überfordern, also wann die Mittlerfunktion noch bzw. nicht mehr (so stark) sein

müsse. Behüten ist also „wieder eine Sache des rechten MaßeS. Der mangelnden Behütung und Vernachlässigung (‘Verwahrlosung’) auf der einen Seite steht die Überbehütung (‘overprotection’) auf der anderen Seite gegenüber. Wenn die Eltern das Kind nicht in dem Maße freigeben, in dem es seine eigenen Erfahrungen machen, seine Entscheidungen fällen, seine Wege finden könnte (...) dann schädigen und behindern sie das Kind“ (ebd., S. 67/68). Behüten befindet sich also selbst wiederum in einer polaren Spannung zum Freigeben: „Kinder müssen gewagt, müssen freigegeben werden; aber nicht fallengelassen, nicht preisgegeben an alle die, die heute nach ihnen greifen“ (ebd., S. 75). All diese Antinomien – so ließe sich mit Flitner schlussfolgern – sind nicht durch einen „goldenen Mittelweg“ aufzuheben, sondern müssen ausgehalten und vermittelt werden, so dass das Kind selbst immer diesen lebenslangen Vermittlungsprozess mit steigendem Alter übernehmen kann, mündig wird, ja letztlich Handlungssicherheit gewinnt. Die Nähe zu Böhms Vorstellung von Praxis ist dabei nicht von der Hand zu weisen.

Auch auf der Ebene des Ratsuchenden, d.h. in der Art, wie Flitner bspw. das Prinzip des Gegenwirkens vermittelt (Vermittlungsebene), findet sich dialektisches Denken – wie auch innerhalb des Prinzips selbst (Erziehungsvorstellungen). Auch hier definiert er zunächst wieder das Prinzip in Anlehnung an Schleiermacher als „der Widerstand der Erzieher gegen Einflüsse, die sie für schlecht und schädlich halten; und ihr Widerstand gegen Neigungen des Kindes, sich solchen Einflüssen zu überlassen oder sich den nötigen Anforderungen zu entziehen“ (ebd., S. 76). Dialektik zeigt sich hier also bereits in der Definition des Schädigenden: außerhalb des Kindes und durch das Kind selbst. Flitner bezeichnet diesen „Teil“ der Erziehung als den „schwerste(n) und heikelste(n) (ebd., S. 76), da dieser von der „schwarzen Erziehungsstradition“ belastet sei. Nun stellt er wieder, die Dialektik des Gegenwirkens beschreibend, ihre negative Kehrseite gegenüber. „Auch die rabiate Gewaltanwendung sucht sich ja noch mit der Absicht zu rechtfertigen, man müsse doch das Kind vor dem falschen Weg bewahren und seine aufkommende Bosheit und Verstocktheit beizeiten austreiben“ (ebd., S. 76).

Eine Vielzahl von kritischen Reflexionsfragen endet schließlich mit der dialektischen Frage: „Wenn wir nun in diesem Buch nur das als Erziehung gelten lassen wollen, was den jungen Menschen in seiner Selbstwerdung und in seinen sozialen Fähigkeiten stützt, so müssen wir diese Frage ernstnehmen: ob denn Gegenwirkung Teil der Erziehung sein kann?“ (ebd., S. 76). Gegenwirken begründe sich in der Tatsache, dass das Kind eben nicht nur vor der Erwachsenengesellschaft behütet werden müsse (gesellschaftskritische Sicht), sondern auch für diese Gesellschaft, zur Teilhabe an ihr und ihrer Weiterentwicklung, erzogen werden müsse (konstruktive Gesellschaftssicht, der das Kindliche aber wiederum gegenübersteht). Also auch hier wird die Dialektik von Mensch und Welt, Kind und Gesellschaft deutlich; aber auch die Dialektik, die Schleiermachers Gesellschaftsbild und Kindbild insgesamt selbst inne wohnt. Auch hier habe der Erwachsene „die Augen nicht vor der Tatsache zu verschließen, daß es Anforderungen des Lernens, der Kultur und der Gesellschaft gibt, die nicht einfach auf dem Weg der Selbstentfaltung und der Selbständigkeit des Kindes liegen, die auch nicht einfach seinen Wünschen entsprechen und die deshalb durch Mitwirkung und Gegenwirkung der Erwachsenen erreichbar gemacht werden müssen“ (ebd., S. 79). Gegenwirken diene somit als Stützensystem für den kulturellen Bestand. Dennoch steht Flitner dem Gegenwirken mit

Vorbehalt gegenüber: „das Richtige für das Kind“ (ebd., S. 79) müsse im Dialog mit anderen immer wieder abgewogen werden. Wesentliches „Mittel“ ist für Flitner der Dialog. An Praxisschilderungen zeigt er auf, dass Gegenwirken als Vermittlung von Kultur letztlich im dialogischen Ringen der Generationen und ihrer Positionen verläuft, „insofern als dieses Ringen nicht nur ein Durchsetzen und Erhalten-wollen der eigenen Position ist, sondern eine Sorge um den Glauben und die Humanität der Kinder-Generation, um deren Zukunft und darum, wie die Welt künftig aussehen soll“ (ebd., S. 89/90). Auch hier hebt Flitner die Antinomien, die sich letztlich aus der Generationsdifferenz ergeben (kindliche Bedürfnisse und Kulturfähigkeit/kulturelle Erfordernisse, jugendliche Normwelt vs. kulturelle Normen) nicht auf oder schlägt sich auf eine Seite, sondern sieht Erziehung wieder als dialogischen Mittler im Ringen um Annäherung und wechselseitige Befruchtung beider Positionen.

Flitner widmet sich in einer gesonderten Passage den direkten Erziehungsmethoden (vgl. ebd., S. 80/81) sowie der „Grenzziehung“ (vgl. ebd., S. 81/84) als Möglichkeiten des Gegenwirkens. Flitner stellt Lohn, Tadel, Belohnung und Strafe als grundsätzlich kritisch zu betrachtende Erziehungsmethoden dar. Vor- und Nachteile der jeweiligen Methoden erläuternd, wobei v.a. die Strafe sehr umstritten sei (das einzige Mal, dass Flitner auf wissenschaftliche Literatur verweist) endet die Erörterung mit dem Eindruck: Flitner selbst, so ist trotz der neutral-kritischen Darstellung anzunehmen, stehe dieser eher distanziert gegenüber; sieht er doch den Behaviorismus und Maßnahmen der Verhaltenssteuerung als Werkzeuge „poietischer“ Pädagogik, und damit nicht im Sinne „praktischer“ Erziehung. Von diesen behavioristischen Methoden Abstand nehmend, bezieht sich Flitner vielmehr auf das Prinzip der „Grenzziehung“ als Form der Gegenwirkung: dort, wo 1. Gefahren drohen und 2. dort, wo „Menschen verletzt, gaplagt, gekränkt wurden“ (ebd., S. 81) – an dieser Stelle wird auch eine Seite von Flitners Kindbild deutlich, denn auch „sadistisches Quälen und furchtbare Unterdrückung“ (ebd., S. 82) könne vom Kinde ausgehen, und 3. „Kinder voreinander in Schutz genommen werden müssen“ (ebd., S. 83). Grenzüberschreitung sei abermals im Dialog zu regeln; äußerste Maßnahme, grundsätzlich jedoch zu vermeiden, sei auch hier die Strafe (ebd., S. 84). Bei all diesen Erläuterungen zeigt sich, dass Flitner dem Leser zu vermitteln versucht, was diese Methoden beim Kind auslösen bzw. dass sie allzu leicht mißbraucht werden können („schwarze Pädagogik“) und dass sich der Erwachsene stets vor Augen halten solle (Flitner hebt dies sogar in kursiver Schrift hervor!): „Grobe oder rohe Mittel bringen grobe Reaktionen, letztlich grobe oder rohe Charaktere hervor“ (ebd., S. 84).

Flitners letztes Kapitel folgt demselben Darstellungsmuster: „Die Unterstützung des Kindes ist der größte und wichtigste Teil der Erziehung. Unterstützen heißt: etwas fördern, was ohnehin geschieht“ (ebd., S. 91). Das Unterstützen, das in Abgrenzung zu v. Schoenebeck die Verantwortung des Erziehers eben nicht ablehnt (v. Schoenebeck sieht das Kind ja als selbstverantwortlich) (vgl. ebd., S. 48) und zudem nur einen Teil der Erziehung für Flitner ausmacht (für Flitner allerdings den wichtigsten Teil), bezieht sich auf verschiedene „Bereiche“: die „Gesinnung“, „Fertigkeiten“ und den „Charakter“ (ebd., S. 93). Flitner sieht auch hier wieder dialektisch den Zugriff der Gesellschaft auf diese Bereiche und das Prinzip des Unterstützens mit Hilfe von „Planungen und Techniken, die von der Hilfs- und Ergänzungstätigkeit des Unterstützens längst nichts mehr wissen wollen, die vielmehr das Handeln, Denken, Wollen der Kinder im ganzen in die

Hand bekommen möchten: Menschen machen und formen nach Plan“ (ebd., S. 91/92). An diesen wie auch anderen Stellen wird auch die Vernetztheit der unterschiedlichen Prinzipien (hier des Behütens) und damit die Verwobenheit von Flitners Erziehungsvorstellungen deutlich. Weder „Regulieren“ noch „dem Zufall überlassen“ oder gar einfach Erfahrungen aussetzen zeichne Unterstützen aus (ebd., S. 95). Vielmehr sei unterstützen abermals durch Antinomien ausgezeichnet, die das Unterstützen enthält: „Zwischen diesen Extremen also liegt das, was hier Unterstützen genannt wird: das Bestreben das Kind so viel positive Erfahrungen wie möglich machen zu lassen und ihm bei negativen oder widerständigen Erfahrungen dort zu helfen, wo es Hilfe braucht. Daß es dafür Bereiche gibt, die Methodik brauchen, Regeln und eine bestimmte Ordnung, andere Bereiche wieder, die das ganz und gar nicht brauchen können, weil die Selbständigkeit gewissermaßen ihre Lebensader ist, das haben wir an dem Gegensatz von ‘Charakter’ und ‘Fertigkeiten’ klarzumachen versucht“ (ebd., S. 95). In Weiterführung legt Flitner anhand von Beispielen dar, dass das Verstehen die „Hauptform des Unterstützens“ (ebd., S. 96) sei, das die Anerkennung des kindlichen Selbst und die Ablehnung jeglicher Machbarkeitssehnsüchte voraussetzt (vgl. ebd., S. 97). Daher sei „Wahrnehmung und Verständigung“ von Beginn an notwendig (vgl. ebd., S. 98ff.), aber ebenso auch die „Unterstützung gegenüber Anforderungen und Zwängen“ (ebd. S. 103ff.). Unterstützung heißt aber auch, und damit schließt sich der Kreis, dass das „Leben und Handeln mit Kindern“ (ebd., S. 111ff.) eingebettet ist in die Beziehung zum anderen: so sei „die menschlich-persönliche Beziehung das wichtigste, das Umgreifendste (...), in das die besonderen Aufgaben der Erziehung eingelagert sind“ (ebd., S. 111).

Flitners Theorien 1., 2. und 3. Grades konturieren in sehr differenzierter Weise Erziehungstheorie wie auch Praxis als „praktisch“. Dies wurde in den einzelnen Ausführungen mehr als deutlich. Auch auf der Ebene des Ratsuchenden finden sich keinerlei rezeptartige oder gar monokausale Erziehungsanweisungen. Zwar finden sich „Wenn-dann-Formulierungen“ (z.B. ebd., S. 67) oder auch Behauptungen und Kausalitäten, wie grobe Mittel brächten grobe Charaktere, feine Mittel feine Charaktere hervor (vgl. ebd., S. 84). Jedoch überwiegen in der Darstellung eindeutig „praktische“ Empfehlungen (Flitner nutzt meist „Kann“-Formulierungen, z.B. ebd., S. 80/81) bzw. genauer: aufgrund seiner dialektischen Darstellungsweise und zahlreicher Reflexionsfragen (z.B. ebd., S. 65, S. 76, S. 86), sucht Flitner den Leser abzuholen, ihn auf eine Gedankenreise mitzunehmen, so dass der Leser zunächst bei sich selbst und seinem Erziehungshandeln ansetzen und dann einem differenzierten Gedankengang folgen kann, der weder auf der Vermittlungsebene (1. Ebene) den Ratsuchenden „poietisch“ versteht bzw. „poietische“ Anweisungen gibt (Flitner selbst, als Ratgeberautor, führt und lässt wachsen), noch (Ebene 2) den konkreten ‘Erziehungsrat’ „poietisch“ formuliert – dies begründet sich aus Flitners Menschenbild. Dennoch bleibt m.E. bei aller beachtlichen Elementarisierung die Frage bestehen, ob dieses Buch sich jedem Leser, oder nur einem bestimmten, in Sachen Erziehung mit Grundkenntnissen vertrauten Leser erschließt.

Immer wieder betont Flitner, er wolle von jeglicher Machbarkeitspädagogik Abstand nehmen. Meist trete sie in der Gestalt auf, eine Seite der Dialektik zu vernachlässigen und nur einseitig die „Gärnter“- oder „Modellierer“-Position einzunehmen. Sein Buch könne nur mit Beispielen um andere Autoren und deren Erfahrungen angereichert den Leser (und damit im Böhm’schen Sinne wiederum am Dialog anhand Beispielen geleb-

ten Lebens) zur Reflexion („praktische“ Theorie) über Erziehung anregen (vgl. ebd., S. 61). „Diese Grundüberzeugung (dass jedes Kind ein individuelles selbst sei, M.S.) besagt auch, daß man aus Lehrbüchern, Handreichungen, Zeitschriftenartikeln (auch aus diesem Büchlein) weder hinreichende Kenntnisse über das eigene Kind noch Regeln über seine Erziehung beziehen kann. Jedes Kind in jedem Zeitpunkt seiner Entwicklung ist, ebenso wie das Bedingungsgefüge, in dem ich mit dem Kind handeln muß, einmalig, unvertauschbar, nicht zu verallgemeinern“ (ebd., S. 97). Innerhalb der Vermittlung seiner Erziehungsvorstellungen (Vermittlungsebene) konstatiert Flitner – und damit soll diese Analyse schließen: „Jetzt gerate ich aber schon in die Nähe guter Ratschläge, und die wollte ich in diesem Essay vermeiden. Warum? Aus der üblichen Scheu des Wissenschaftlers, sich auf Alltagsprobleme einzulassen? Nein, sondern aus der Überzeugung, daß man in einem Buch immer nur von allgemeinen Bedingungen sprechen kann, also grundsätzliche Überlegungen anstellen, Voraussetzungen prüfen, Zusammenhänge erkennen, nicht aber gerade dieses abnehmen, was wir ‘Erziehung’ nennen“ (ebd. S. 111). Flitner versteht Erziehung folglich als „praktisch“.

5.5. Fazit

V. Schoenebecks Ratgeber in Kombination der Kenntnis seines Lebens und des Zeitgeistes zum Zeitpunkt der Publikation des Ratgebers, lassen Wenigers Theorie der Verwobenheit von Theorie und Praxis anschaulich werden. V. Schoenebecks universitäre Ausbildung und seine Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem (also Erfahrungen auf der Basis von Theorien 3. Grades), die in der Erziehungstradition des homo-educandus-Bildes (und somit auch v. Schoenebecks ‘ursprünglichem’ Menschenbild, Theorien 1. Grades) stehen, führten auf der Basis des postmodernen Zeitgeistes und der daraus hervorgehenden Kindheits- und Erziehungskritik zur Auseinandersetzung mit entsprechenden theoretischen Schriften und initiierten v. Schoenebecks eigenes Forschungsprojekt, d.h. sie initiierten die Frage nach einem anderen Umgang mit Kindern als einem pädagogischen. Die im Zuge seines Forschungsprojektes gemachten Erfahrungen veränderten seine ursprünglichen Theorien 1. Grades (in erster Linie sein Menschenbild) und führten zu einer eigenen Theorie 3. Grades, die in der Ausweitung auf das gesamte menschliche Miteinander auch die Veränderungen seines Weltbildes (Theorien 1. Grades) insgesamt betraf: „Amication“ entstand. Die auf der Basis dieser „neuen“ Theorien 1. Grades und seiner neu formulierten Theorie 3. Grades (die im Grunde zugleich auch eine Theorie 4. Grades darstellt, da sie v. Schoenebecks ursprüngliches (altes) Verständnis von Theorie und Praxis analysiert, (vgl. v. Schoenebeck 1982, S. 20), führten in Folge (und führen sicherlich immer noch) zu veränderten Erfahrungen, die wiederum in die Theorien 1. und 3. Grades Eingang finden. (v. Schoenebeck gibt ja selbst an, (noch) nicht auf alle Fragen Antworten zu haben, da zum Teil noch Erfahrungen fehlen). Erfahrungen spielen für v. Schoenebeck also eine zentrale Rolle – dies wird nicht nur implizit aus der Analyse deutlich, sondern auch explizit räumt v. Schoenebeck Theorien 3. Grades nur nachrangige Bedeutung ein (vgl. Kapitel zu Wissenschaft). Theorien 2. Grades, sein Erfahrungsschatz und konkreter Erziehungsrat folgen schließlich daraus.

Grundsätzlich räumt er den gemachten Erfahrungen und dem Leben mehr Stellenwert ein und ordnet die Wissenschaft nur als Legitimationsbasis nach. Jedoch entwickelten sich seine Theorien 1. Grades und seine Erfahrungen auf der Basis und in der Auseinan-

dersetzung mit Theorien 3. Grades. Insofern ist der Stellenwert dieser für Amication nicht so gering wie v. Schoenebeck explizit formuliert. Bis auf die vielen impliziten Verweise auf Theorien und v.a. die konstruktivistische Sicht, findet sich eine Stelle, an der v. Schoenebeck explizit eine Vielzahl von Theorien als Grundlage für seine Theorie anführt. Auch im Bezug auf Amication will v. Schoenebeck diese nicht als Theorie verstanden wissen, tatsächlich handelt es sich aber um eine Theorie 3. Grades – die zugleich auch eine Theorie 4. Grades ist. Seine eigene Wissenschaftsfeindlichkeit steht also im Widerspruch zu seinem tatsächlichen, jedoch teils nur implizit vorfindbaren Bezug auf wissenschaftliche Theorien.

Interessant ist, dass v. Schoenebeck (ähnlich wie Stöhr 1969) seine Theorien 1. Grades offen legt und somit dem Leser (wenn auch nicht explizit intendiert) dadurch hilft, die eigenen Theorien 1. Grades bewusst zu machen bzw. zumindest über ihr Vorhandensein nachzudenken. Dies, so meine These, hilft dem Leser bei der Veränderung der eigenen Theorien 1. Grades, die ja schließlich als Fundament für eine veränderte Haltung zunächst überdacht werden müssen. Unabhängig von der Wertung der vermittelten Inhalte, ist der Rat dadurch „praktisch“. Die vielen Reflexionsfragen helfen unterstützend dabei. Poiesis, wenn auch v. Schoenebeck dies abstreitet, findet sich nur implizit. Explizit nimmt er von jeglichen Machbarkeitssehnüchten und Rezeptologien Abstand. Implizit, wie bereits von mir dargestellt, findet sich in seiner Theorie das Bild des Gärtners, da auch von Schoenebeck ein Menschenbild unterstellt, das (wenn er genau das explizit auch abstreitet), mit Hilfe reiner Unterstützung ohne Erziehung hergestellt werden müsse. Das Ziel wird vor dem Hintergrund eines mit Absolutheitsanspruch formulierten Menschenbildes aufgestellt und mit Hilfe einer bestimmten Form von Erziehung zu erreichen gesucht. In Anlehnung an Böhm (Böhm würde dies als naturoptimistische-gesellschaftsaffirmative Variante bezeichnen) ist dies durchaus „poietische“ Einflussnahme; der „Gärtner“ versucht „poietisch“ anhand eines mystifizierten Menschenbildes, dieses Bild durch „Wachsenlassen“ bzw. „Unterstützen“ herzustellen. Dieses Menschenbild wird als ursprüngliches, natürliches dargestellt – damit letztlich als das Wahre. Die amitative Gesellschaft führt mit Hilfe von Unterstützung – immerschon eine pädagogische Handlung, wie Flitner deutlich zeigt (!) – zu einer natürlichen Kultur ohne Herrschaft, Gewalt und Zwang, in der alle durch Selbstliebe freundschaftliche Beziehungen miteinander eingehen. Diese Vorstellung von Erziehung ist nicht nur eine romantische Illusion, sondern birgt zweifelsohne in ihrem Anspruch „poietische“ Gedanken. Flitner bezeichnet dies als „Traum der Romantiker“: „daß eine ursprüngliche ‘Natur’ wiedergefunden und erhalten werden kann, jenseits und vor aller gesellschaftlichen Zählung und persönlichen Beeinflussung; eine Natur, der man nur Raum geben und die man freilich annehmen müsse, um sie nach ihrem eigenen Entwicklungsgesetz heranwachsen und lebenskräftig werden zu lassen. Damit gehen die Antipädagogen nicht nur über die antiautoritäre Erziehung, sondern auch über Rousseau weit hinaus. Rousseau hatte sich immerhin Gedanken gemacht, daß es innerhalb einer verdorbenen Welt und Gesellschaft ganz besonders sorgfältiger Vorrichtungen bedürfe, um dem Kind seine Natur zu erhalten“ (Flitner 1982, S. 37).

„Praktisch“ ist der Rat noch eher auf der Ebene des Ratsuchenden. Im Bezug auf die pädagogische Einflussnahme des Kindes ist sie jedoch – ideologisch verschleierte – dann doch sehr „poietisch“, obgleich explizit dieser Anspruch abgelehnt wird.

„Unterstützen‘ wird allerdings in der pädagogischen Literatur schon seit Schleiermacher als der Hauptinhalt der Erziehung angesehen. Erziehen ist in erster Linie unterstützen, so daß hier nicht einmal ein neues Wort gefunden und damit der Gegensatz hinreichend scharf bezeichnet ist. Erziehen bedeutet und erfordert aber auch noch anderes als Unterstützen, und hier zeichnet sich die Grenze gegen die bisherigen Erziehungslehren ab“, so Flitner in Abgrenzung von v. Schoenebeck (Flitner 1982, S. 47). Und weiter: „Aber das Unterscheidende dieser Erziehungslehre von denen der Pädagogen ist erst dies, daß v. Schoenebeck die Verantwortung des Erziehers ablehnt. Er will (...) Kinder in jeder Hinsicht und in jedem Alter zu Selbstherrschern ihrer Situation machen“ (ebd., S. 48). Ursprung liegt in v. Schoenebecks Menschenbild: er lehnt das „traditionelle“, auch von Flitner vertetene „homoeducandus“-Bild ab; v. Schoenebeck lehnt insgesamt das traditionelle, seit der Aufklärung sich entwickelte pädagogische Denken der Wissenschaft ab; im Zeitgeistdiskurs verhaftet, schließt er sich neuen Paradigmen an, die sich in neuer Interpretation vom Auklärungsdenken abgrenzen, während Flitner – diese Interpretation bzw. negative Seite der Aufklärung durchaus anerkennend und in seine wissenschaftliche Auffassung integrierend – dem traditionellen, der Aufklärung entstammenden pädagogisch-wissenschaftlichem Denken treu bleibt – er bezieht sich neben anderen ‘Klassikern’ schwerpunktmäßig auf Schleiermacher. Weniger die Erfahrung wie bei v. Schoenebeck (jedoch ohne die Notwendigkeit, die Erfahrung zu leugnen, denn erst im Tun ließe sich praktisch handeln; Theorie ist und bleibe Reflexion und Vorstellung – und damit ist Flitner ganz bei Böhm), sondern mehr die Theorie 3. Grades bildet den Schwerpunkt in der Erörterung seiner Erziehungsvorstellungen: sowohl die Theorie Schleiermachers als Gerüst seiner Erziehungsvorstellungen im 2. Teil, als auch die Auseinandersetzung mit den Zeitgeisttheorien (1. Teil des Buches) wie der Antipädagogik als ideologiekritische Auseinandersetzung mit der Erziehungspraxis, die dann der Grundlegung und Begründung für den konstruktiven 2. Teil (eben seine Erziehungsvorstellungen) dient. Damit stellte Flitner in diesem postmodernen (Erziehungs-)Diskurs der 80er Jahre sicherlich auch einen „unzeitgemäßen“, ideologiekritischen Gegenpol dar. Unterstützen verstanden als informierende Freundschaft zum Kind, die die Selbstverantwortung des Kindes in aller Konsequenz anerkennt, wird von Flitner unter Bezug auf sein Menschenbild und der daraus resultierenden pädagogischen Beziehung abgelehnt. Flitner begreift den Menschen weder als etwas Unfertiges, Inkompetentes, gering zu Schätzendes, Herzustellendes („schwarze Pädagogik“), noch als Kompetentes, völlig Selbstverantwortliches von Beginn an, das man nur wachsen lassen dürfe („Antipädagogik“), sondern beides trage das Kind vereint in sich – Flitners Menschenbild ist v.a. von seinem dialektischen Denken durchzogen. Demnach grenzt er sich von jeder Erziehung und Pädagogik ab, die den Menschen nur in seiner Einseitigkeit begreift – und damit auch von der Antipädagogik.

Wie stark seine Theorien 3. Grades, v.a. Schleiermachers dialektisches Denken und seine Erziehungsvorstellungen, jene Flitners bestimmen, wird nicht nur in seinem konstruktiven 2. Teil (wie soll Erziehung sein) deutlich, sondern Dialektik durchzieht Flitners Ratgeber insgesamt in einer komplexen Verwobenheit:

Dialektisches Denken vollzieht sich also im formalen Aufbau des Werkes (1. Teil: Wie Erziehung nicht sein soll; 2. Teil: Wie Erziehung sein soll) und eine Stufe tiefer (Vermittlungsebene), nämlich die Art, wie er den Rat an seinen Ratsuchenden vermittelt:

Dieses dialektische Denken, das er auch mittels Reflexion beim Leser zu „schulen“ bzw. anzuregen sucht, leitet er meist mit Reflexionsfragen ein und „lehrt“ antinomisches Denken, indem er den Leser auf eine Reise zu beiden Polen mitnimmt – meist vereinfacht an konkreten Beispielen dargelegt. Am Ende „löst“ er den eigentlich nicht lösbaren Widerspruch dahingehend auf, dass Erziehung um diesen Widerspruch wissend und ihn aushaltend stets als ein reflektiertes Handeln den Weg in Anerkennung und Auseinandersetzung dieser dem Leben und Menschen innewohnenden Widersprüche beständig aufs neue suchen müsse – vor dem Hintergrund der Einzigartigkeit des Individuums und der betreffenden Gesellschaft. Erziehung wird damit (man denke an Böhm) deutlich als „praxis“ konstruiert; und schließlich noch eine Ebene tiefer in der Erörterung der pädagogischen Probleme an sich. Auf der Basis der drei Prinzipien (Behüten, Unterstützen, Gegenwirken) in Auseinandersetzung mit konkreten Erziehungserfahrungen – „im Dialog mit Autoren, die meist nicht als Pädagogen geschrieben haben, aber doch Erfahrungen und Gedanken über Kindheit und Erziehung mitteilen und durch die Weise, wie sie über diese Erfahrungen reden, uns anregen, selbst wieder verständlicher über Erziehung zu sprechen“ (ebd., S. 61) – entwickelt Flitner seine Erziehungsvorstellungen, in dem er die Dialektik der Prinzipien von Mensch und Gesellschaft beispielhaft erläutert.

In diese Ebenen des formalen Aufbaus sind die verschiedenen Theoriegrade eingewoben, die sich in ihren unterschiedlichen Ebenen vermischen; auch in den Theoriegraden zeichnet sich dialektisches Denken ab. Im Menschenbild, Erzieherbild, Gesellschaftsbild (Theorien 1. Grades), in seiner Analyse der Zeitgeisttheorien, in der Praxis (seine eigene Theorie 3. Grades), in seinem wissenschaftlichen Denken mit Bezug auf Schleiermacher (Theorien 3. Grades) und schließlich auch seinen Erziehungsvorstellungen, die er auf der Basis all dessen formuliert (Theorien 2. Grades).

Letztlich ist diese Analyse, wie jede Analyse, die zur Veranschaulichung etwas in seine Einzelteile zerlegen will, vereinfacht: Flitners Werk selbst ist vielmehr ein hochkomplexes Ineinander dialektischen Denkens.

Flitners Anspruch an den Leser ist hoch. Zwar elementarisiert Flitner mit Hilfe seiner Praxisbeispiele in bewundernswerter Weise bis an die äußerste Grenze, allerdings bleibt ein grundlegendes Reflexionsniveau, das auf Seiten des Lesers unabdingbar ist, als Voraussetzung bestehen. Dies verdeutlicht erneut, dass Erziehung ein komplexer Prozess ist, der, will er Ernst genommen sein und eben keiner Machbarkeitspädagogik „links oder rechts“ anheim fallen, nicht bis ins Unendliche elementarisiert werden kann, ohne den Preis der Trivialisierung zahlen zu müssen.

Der hohe Anspruch ergibt sich aber nicht nur auf der Ebene des Ratsuchenden, also im Verstehensprozess und Reflexionsniveau, sondern auch im konkreten Handeln verlangt Flitner dem Erziehenden hohe Kompetenzen ab: Er ist der Vermittler des Antinomischen insgesamt im pädagogischen Bezug, der all dieses bündelt. „Praktisch“ ist nicht nur, wie Flitner dem Leser seine antinomische Vorstellung von Erziehung „vermittelt“ (hier ist Flitner nun der Lehrer), sondern auch, wie er den Erziehungsprozess an sich versteht. Zentral ist die Fokussierung der Auflösung dieses Prozesses, Anerkennung der Freiheit des anderen, Wagnis und Scheitern des Prozesses; wesentlich ist aber auch der Dialog, das Vorleben und der Diskurs über generationale (letztlich auch wertebedingte) Differenzen und die Auseinandersetzung über – möchte man nun mit Böhm sprechen – „Beispiele gelebten Lebens“. Flitner postuliert dies nicht nur im Kontext seiner Erzie-

hungsvorstellungen, sondern zeigt dies in der Art der Vermittlung seiner Erziehungsvorstellungen an den Leser wiederum beispielhaft auf. Auch wenn sich an manchen Stellen „poietische“ Formulierungen bzw. Floskeln finden lassen, so überwiegt eindeutig die „praktische“ Vorstellung von Theorie und Praxis – auf beiden Ebenen (in der Art des erteilten Rats und eine Ebene tiefer in den Erziehungsvorstellungen).

6. Die 90er Jahre: Deutschland im Zeichen der Wiedervereinigung

6.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur

In den 1990er³²⁹ Jahren setzen sich bereits in den 80er Jahren angebahnte Entwicklungen unter Begriffen wie Globalisierung³³⁰, Individualisierung³³¹, Pluralisierung und Medialisierung³³² fort – gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, die sich weiterhin auch auf Kindheit, Jugend und Familienleben auswirkten. Die zunehmende Medialisierung bspw. brachte nicht nur Handy, Internet und Anrufbeantworter auf den Markt, sondern führte die bereits in den 80er Jahren eingesetzte Computerisierung weiter fort – Computer wurden für Privathaushalte finanziell immer erschwinglicher und hielten somit neben vielen anderen neuen Medien Einzug ins Familienleben. Im Kontext der zunehmenden Computerisierung gewinnen insbesondere Computerspiele im Sozialisationsprozess von Kindern und v.a. Jugendlichen zunehmend an Bedeutung und haben somit auch wachsenden Einfluss auf das Familienleben – der Diskurs über den Zusammenhang von Medienkonsum (v.a. Computerspiele) und Gewalt nimmt seither bis heute immer mehr zu. In diesem Zusammenhang sei an die Vorkommnisse in „Winnenden“ (2009) verwiesen, die den Zusammenhang von Gewalt, Medien und Schule noch stärker in den Fokus der öffentlichen Diskussion rückten. Insgesamt zeigt sich: Medial inszenierte Welten dringen immer mehr in Familienleben ein. Die Kehrseite ist: Privatheit wird zunehmend öffentlich inszeniert bzw. ausgelebt: „Big Brother“ kann als eine der ersten medialen Inszenierungen von Privatheit angeführt werden. Auch die Forschung widmete sich der zunehmenden Medialisierung – einerseits mit der Frage, wie neue Medien pädagogisch wirksam und lernfördernd eingesetzt werden können, andererseits aber auch, welche negativen Auswirkungen Medien unter welchen Umständen haben.³³³ So sieht Hermann Giesecke schon 1985 eine Ursache für das von ihm postulierte „Ende der Erziehung“ in der „Dominanz der Sozialisation durch Massenmedien und Gleichaltrige auf Kosten persönlich verantworteter Erziehung“ (Giesecke 1985, S. 101). Und so konstatiert Giesecke zugespitzt: „Mit dem Fernsehen und anderen Instrumenten der Massenkommunikation

³²⁹ Bislang findet sich kein Standardwerk über die 90er Jahre. Neben Gesamtüberblicken der BRD wie bei Conze (2009) und Görtemaker (1999), in denen sich lediglich kleinere Kapitel mit den 90er Jahren beschäftigen und dann v.a. mit der Wiedervereinigung, finden sich keine Überblickswerke zu den 1990er Jahren. In Arbeit ist ein Gesamtüberblick von Andreas Wirsching, der jedoch zur Zeit des Verfassens dieser Arbeit noch nicht fertiggestellt war, da die von Wirsching verwendeten Quellen noch nicht freigegeben waren.

³³⁰ Vgl. Conze 2009, S. 821ff.

³³¹ Vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994

³³² Vgl. Conze 2009, S. 831ff.

³³³ Vgl. z.B. Erlinger 1997

ist vorstellbar geworden, was Nohl noch für unmöglich hielt: daß nämlich eine junge Generation mit einem Minimum an persönlichen Beziehungen zur älteren Generation heranwachsen kann und dennoch soweit kulturell gesteuert wird, daß man sie zwar nicht als erzogen, aber doch als sozialisiert betrachten kann. Offensichtlich haben die Massenmedien nicht nur die Unterschiede zwischen den Generationen eingeebnet, sondern auch zu einem guten Teil die Funktion der kulturellen und moralischen Überlieferung übernommen, die Nohl noch als ein konstitutives Element des unmittelbaren Generationenverhältnisses ansah. Die Tendenz ist also unverkennbar: Immer weniger planmäßige und persönlich verantwortete Erziehung und immer mehr anonym gesteuerte Sozialisation durch Mitmachen und durch Gewöhnung an wechselnde Moden“ (Giesecke 1985, S. 93).

Mediale Inszenierung und Darstellung³³⁴ bringt auch jenes Ereignis in bundesdeutsche Haushalte, das wohl die 1990er Jahre am tiefgreifendsten beeinflusste: die deutsche Wiedervereinigung am 03. Oktober 1990. Medial vermittelt wurde v.a. der Weg zur Wiedervereinigung³³⁵ – so bspw. Ereignisse wie die „friedliche Revolution“ am „Alex“ am 04. November 1989, aber v.a. auch der „Fall“ der Mauer am 09. November 1989: „Es dauerte nur wenige Minuten, bis die Ticker der Nachrichtenagenturen die Eilmeldung weltweit verbreiteten. Fernsehprogramme wurden unterbrochen und Sondersendungen eingeschoben. Insbesondere in der Bundesrepublik berichteten die Anstalten wenig später stundenlang live aus Berlin“ (Conze 2009, S. 703). Dieses Ereignis wäre ohne mediale Vermittlung sicherlich anders erlebt worden und im Gedächtnis geblieben.

Unabhängig von der Kraft medialer Aufbereitung wird die zunächst positiv erlebte und dargestellte Wiedervereinigung janusköpfig: „Vor den Deutschen lag eine große Aufgabe, nämlich die ‘innere Einheit’ ihres Landes, das vierzig Jahre geteilt gewesen war, wiederherzustellen. Dies kostet viel Geld, Kraft und Geduld – Enttäuschungen blieben nicht aus, im Osten wie im Westen. Aber es war aller Mühe wert. Die 1990er Jahre zeigten jedoch auch ihr schäbiges Gesicht: Die ausländerfeindlichen Übergriffe stiegen gewaltig an, in Deutschland wurden Menschen umgebracht, weil sie eine andere Hautfarbe hatten“ (Wolfrum 2008, S. 8). So ersehnt und euphorisch der Mauerfall und die schließlich am 3. Oktober einsetzende Wiedervereinigung war, sie hatte also auch ihre Schattenseite: die Belastung des deutschen Staatshaushaltes, der im Zuge des Ausbaus der neuen Bundesländer an Finanzkraft einbüßte (v.a. die „Westbevölkerung“ äußerte zunehmend Unmut über aus der Wiedervereinigung erwachsene Kosten und steuerliche Belastungen), der Anstieg der Arbeitslosenquote in den neuen Bundesländern – in den neuen Bundesländern stieg sie bis 1994 auf 1,2 Millionen³³⁶; über vier Millionen Arbeitslose hatte Deutschland 1994 schließlich insgesamt zu verzeichnen –, damit einher gingen Existenzängste und Unsicherheit, besonders bei der ‘Ostbevölkerung’. Wechselseitige Miss-

³³⁴ Vgl. die Wirkung einschlägiger Bilder des Jahrzehnts in Wolfrum 2008

³³⁵ Vgl. zu den politischen Hintergründen und dem Weg bis zur tatsächlichen Vereinigung 1990: Görtemaker 1999, S. 715ff.; Conze 2009, S. 701ff.; eine andere Sicht auf den Untergang der DDR – nämlich die auf individuelle Lebensverläufe – wirft der Roman von Uwe Tellkamp: *Der Turm*. Geschichte aus einem versunkenen Land. Frankfurt am Main 2008

³³⁶ Vgl. Conze 2009, S. 791

stimmung und Unzufriedenheit kennzeichnete die Stimmung nach der Wende in Ost wie West.³³⁷

Politisch hatte Deutschland neben der Wiedervereinigung auch die Wirtschafts- und Währungsunion³³⁸, die für Deutschland 1999 in Kraft trat, zu bewältigen – letztlich lag in der Vision eines geeinten bzw. ‘entgrenzten’ Europas insgesamt Herausforderung und Unsicherheit. „Die Öffnung der Grenzen zwischen Ost und West sowie das Ende des Kommunismus in Osteuropa markierten den Beginn einer neuen Phase der europäischen Geschichte, die einerseits von der Hoffnung auf Überwindung der bisherigen Spaltung geprägt war, andererseits aber auch eine Renaissance traditioneller Verhaltensmuster europäischer Politik auslöste. Nationalismus, ethnische Konflikte, religiöse Gegensätze und Grenzstreitigkeiten erlebten eine traurige Wiedergeburt“ (Görtemaker 1999, S. 780). Ausländerfeindlichkeit und Gewalttaten v.a. durch die von Arbeitslosigkeit bedrohten Jugendlichen im Osten können als die tiefgreifendsten Momente der Schattenseiten der Wiedervereinigung gelten. „Seit Anfang der 90er Jahre (sind) die Themen Rechtsextremismus bei Jugendlichen und Gewalt an Schulen ins Zentrum des Forschungsinteresses gerückt“ (Stach 2008, S. 66/67). Neben dem bestehenden Problem der Arbeitslosigkeit im Osten und dem Gefühl, durch Asylbewerber und Flüchtlinge in Folge der Kriege in Jugoslawien, die wenigen bestehenden Arbeitsplätze bedroht zu sehen, sieht Conze (2009) den Grund für die Ausländerfeindlichkeit im Osten wie folgt begründet: „Dass nationalistisches Gedankengut nach 1990 in Ostdeutschland auf derartigen Zuspruch traf, hatte letztlich auch damit zu tun, dass nationales Denken und die Idee der deutschen Nation in den Jahren der DDR fast völlig tabuisiert waren und nach der Wiedervereinigung gleichsam nachholend artikuliert werden konnten“ (Conze 2009, S. 784/785). Jedoch fügt er auch hinzu: „Die rechtsextreme und ausländerfeindliche Gewalt blieb allerdings nicht auf die fünf neuen Bundesländer beschränkt“ (ebd., S. 785). Ereignisse, wie der rechtsextremistische Brandanschlag in Mölln am 23. November 1992, oder der Brandanschlag auf das Haus einer türkischen Familie in Solingen, bei denen Menschen starben, verübt von deutschen, jungen Männern, sorgte für enorme öffentliche Empörung.³³⁹

Dieser Rechtsextremismus Jugendlicher schürte die Wertdebatte wiederum und rief abermals jene Kritiker auf den Plan, die einen Verfall der Gesellschaft proklamierten. Jugendgewalt und Ausländerhass seien ein deutliches Zeichen dieses Werte- und Gesellschaftsverfalls. „Für Teile der Öffentlichkeit war es ausgemacht, dass die menschenverachtende Gewalt unter einem Teil der Jugend das Produkt einer libertären, keine Werte mehr vermittelnden Erziehung sei – Nebenprodukt der antiautoritären Erziehung. (...) Die These, Jugendgewalt von rechts sei eine Folge linker Aufklärung fand 1992/93 einen breiten Konsens weit über das konservative Milieu hinaus. Die grüne Landtagsabgeordnete Beate Scheffler hat sie im Düsseldorfer Landtag selbstkritisch vertreten und für den Politologen Claus Leggewie waren die rechten Gewalttäter ‘unerzogene Bengel’. Seine

³³⁷ Vgl. Görtemaker 1999, S. 770ff.

³³⁸ Vgl. Görtemaker 1999, S. 742ff.; Conze 1999, S. 722ff.

³³⁹ Vgl. Görtemaker 1999, S. 780

Forderung nach einem neuen ‘Mut zur Erziehung’³⁴⁰ traf ebenso auf breite Zustimmung wie seine Diagnose, nicht die Schläge der Väter und die Strenge der Mütter, ‘sondern eher beider Abwesenheit und Gleichgültigkeit bläute diesen missratenen Kindern das autoritäre Denken und Handeln ein’. Es sei an der Zeit, dass sie die Grenzen der Toleranz zu spüren bekommen“ (Dudek 1999, S. 243). Eine völlig andere Sicht innerhalb dieser Debatte wirft Dudek auf. Er referiert in diesem Kontext eine Studie von Gerhard Schmidchen, der die Werteinstellungen Jugendlicher in Ost und West untersuchte. In dieser Studie kamen u.a. die Zukunftserwartungen der Jugendlichen zum Ausdruck, in denen von diesen „Werte angemahnt (wurden), die unserer Gesellschaft offensichtlich abhanden gekommen sind. Anlaß zur Sorge gibt denn auch die Tatsache, dass nur 22 % im Westen und nur 11 % im Osten glauben, dass man mit moralischem Verhalten langfristig in unserer Gesellschaft besser dasteht. Der beliebte Ruf nach verstärkter Werteerziehung ist fehl am Platze, denn hier halten die Jugendlichen den Erwachsenen einen Spiegel vor. Die Botschaft, dass moralisches Verhalten sich nicht auszahlt, haben sie von ihnen gelernt“ (Dudek 1999, S. 250). Ob nun wissenschaftlich im Zusammenhang mit Medien, Gewalt oder Freizeit³⁴¹ betrachtet und erforscht oder schlicht mit dem Label ‘Generation X’ öffentlich versehen und als Zeichen des Werteverfalls gesehen – was dabei deutlich wird ist, dass Jugend wiederum nach den 60er Jahren hohe Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit wie auch der Forschung erhielt. Erziehung und Bildung erhielten vor dem Hintergrund der Wiedervereinigung wie der daraus resultierenden Folgen erneut Bedeutung. Dudek begründet dies folgendermaßen: „Folgt man der eingangs zitierten Überzeugung Wilhelm Reins, so erhalten pädagogische Fragestellungen immer dann öffentliche Bedeutung, wenn im Bereich des menschlichen Verhaltens soziale Verwerfungen auftreten, die kurzfristig nicht mit Geld, juristischen Sanktionen oder Politik zu beheben sind. Wo kurzfristige Erfolge sich nicht einstellen wollen, beginnt das Nachdenken über die langfristige Beeinflussbarkeit der nachwachsenden Generation. Erziehung und Bildung erhalten verstärkte Aufmerksamkeit – meist jedoch ohne erkennbare Folgen und politische Absicherung“ (Dudek 1999, S. 243). Die Debatte selbst ebte jedoch ebenso schnell wieder ab wie sie gekommen war.

Wandlung, Zäsur und Neubeginn markierte ebenso der Regierungswechsel: Helmut Kohls Amtszeit als Bundeskanzler endete nach 16 Jahren und wurde abgelöst durch die Koalition aus SPD und Bündnis90/Die Grünen. Gerhard Schröder wurde 1998 Bundeskanzler; zeitnah räumte Kohl die CDU-Spendenaffäre ein. Conze begründet den Regierungswechsel nach 16 Jahren folgendermaßen: „In den letzten Jahren der Ära Kohl erreichte die Arbeitslosigkeit den höchsten Stand seit 1949. Dass es der Bundesregierung nicht gelang, die Arbeitslosenzahlen zu senken, war für die Wahlniederlage der Koalition bei den Bundestagswahlen 1998 entscheidend. In der Wahrnehmung der Öffentlichkeit wirkten die Regierung und die sie tragenden Parteien verbraucht. Helmut Kohl als Bundeskanzler und Parteivorsitzender zog sich immer stärker aus der Tagespolitik zurück, lebte von seinem Nimbus als ‘Kanzler der Einheit’ und betätigte sich als ‘Architekt

³⁴⁰ Dudek sieht die Wertedebatte der 90er Jahre nicht als nahtlose Weiterführung der Debatte der 70er Jahre. Vgl. hierzu Dudek 1999, S. 245

³⁴¹ Vgl. Opaschowski 1996

Europas' (...) Helmut Kohl wirkte auch einfach müde, immer mehr Wähler fanden, dass es nach 16 Jahren Zeit sei für einen Wechsel" (Conze 2009, S. 794). Übrig bleibt das geläuterte Bild einer zur politischen Ikone stilisierten Persönlichkeit, mit dem Label der Wiedervereinigung versehen.

Bedeutsam im vorliegenden Kontext sind v.a. die familienpolitischen Bestrebungen der neuen Koalition aus 'rot-grün'. Finanzielle Unterstützungsleistungen wie Kindergeld, Erziehungsgeld, kostenlose Mitversicherung udgl. führten dennoch nicht zu einem Anstieg der Geburtenzahlen. Wenn auch eine deutliche Zäsur in der Familienpolitik erst mit der großen Koalition 2005 zu vermelden ist, so zeigt sich doch bereits in der Koalition von SPD und Bündnis90/Die Grünen die Erkenntnis, „dass sich gerade die Opportunitätskosten erwerbstätiger Frauen, die in hochqualifizierten Berufen arbeiten, selbst mit einer Dynamisierung der finanziellen Transfers nicht ausgleichen lassen. Mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) soll nun erreicht werden, dass Eltern die Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren können“ (Grasnick 2007, S. 273). Damit brach also auch die Politik allmählich mit dem tradierten bürgerlichen Familienmodell – wenn auch Kontroversen bis heute bleiben (vgl. Kontroverse der großen Koalition zum Thema Diskreditierung der „Hausmutter“, vgl. Kap. IV.7.1).

Auch der Brockhaus von 1996 kommentiert diese Entwicklung kurz und bündig folgendermaßen: „Die Institution Familie hat deutlich an Stabilität und damit an Sicherheit für ihre Mitglieder verloren, andererseits ist jedoch so die Möglichkeit eines weitgehend selbst bestimmten Lebens – ob inner- oder außerhalb von Partnerschaft und Familie – für Männer und Frauen gegeben“ (Der Brockhaus 1996, S. 98). Deutlich kommt hier ein Bedeutungsverlust der Institution Ehe zum Tragen. Diese allmähliche Abkehr vom bürgerlichen Leitbild, das letztlich auch Ausdruck zunehmender Individualisierung darstellt, welche wiederum auf gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozessen fußt, machte sich also auch allmählich in der Politik breit: Mit der Ablösung der CDU, die lange Zeit am Bild der bürgerlichen Familie festhielt, zeichnete die Politik zunehmend ein freieres/breiteres Familienbild. Realgeschichtlich war auch in den 90er Jahren Familie (je nach Betrachtung) weniger Plural als angenommen: 90% aller Kinder in Deutschland leben mit ihren leiblichen Eltern im gemeinsamen Haushalt (vgl. Engstler 1998).

Interessant ist auch die Frage, inwiefern sich Differenzen im Familienleben des „neuen“ geeinten Deutschlands zeigen. Reuband, der 1997 in einem Artikel dieser Frage nachging, in dem er Erziehungsziele einerseits, Sozialisationspraktiken andererseits in West und Ost gegenüberstellt, verzeichnet interessanterweise entgegen gängiger wissenschaftlicher Thesen und Vermutungen, dass sich in den Erziehungszielen kaum Unterschiede fanden: „Als Ende 1991 das EMNID Institut in der ehemaligen DDR erstmals die Frage nach den wichtigsten Erziehungszielen stellte, ergaben sich keine grundlegenden Unterschiede zwischen den West- und Ostdeutschen. Selbständigkeit und freier Wille wurde im Osten fast genauso häufig betont wie im Westen, der einzige Unterschied lag der im Osten etwas häufigeren Nennung von 'Ordnungsliebe und Fleiß' – Reflex vermutlich der spezifischen Wirtschaftssituation, in der spezifische Anforderungen gefordert sind, um materielle und soziale Sicherheit sowie eine materiell gute Ausstattung zu erreichen“ (Reuband 1997, S. 138). Ebenso „unterscheiden sich Ost- und Westdeutschland in den Sozialisationspraktiken nicht nennenswert voneinander, weder in der Häufigkeit des Vorkommens noch im Trend“ (Reuband 1997, S. 149). So erstaunlich dies doch scheint,

festzuhalten bleibt (will man den von Reuband dargestellten Befunden glauben), dass das geeinte Deutschland – wenn es auch seine geeinte kulturelle Identität wieder finden musste – zumindest dieselbe Tendenz der Liberalisierung in Erziehungszielen und Sozialisationspraktiken eingeschlagen hatte.

Stellt man sich die Frage, welches Bild von Familie Erziehungsratgeber in den 90er Jahren zeichnen und ob sich auch hier eine Liberalisierung findet, die in beiden Staaten gleich ist, so bleibt die Antwort aufgrund mangelnder Datenlage ‘nüchtern’: Der ohnehin marginale Überblick zur Entwicklung der Ratgeberliteratur nach 1945 bei Höffer-Mehlmer (2003) wird bereits seit den 1970er/80er Jahren dünner; zur Ratgeberliteratur in den 90er Jahren finden sich dann keinerlei Informationen mehr. Insgesamt ist Forschung zu Gesellschaft und Familie in den 1990er Jahren nahezu nicht vorhanden.

6.2. Explikation der Ratgeberauswahl

Zur Ratgeberauswahl muss zunächst konstatiert werden: Primäres Kriterium war auch hier wiederum das Widerspiegeln des Zeitgeistes. Peter Strucks Ratgeber stellt auf den Zusammenhang von Familie und Schule und deren Auswirkungen auf kindliche Entwicklung ab. Hierbei fokussiert er v.a. gesellschaftliche Einflüsse auf Problemlagen von Kindern, wie Jugendgewalt, Medieneinfluss, ebenso die Bedeutung der Familie auf der Basis empirischer Ergebnisse zur Kennzeichnung der spezifischen Problemlagen von Familien in den 90er Jahren, wie erhöhte Scheidungsraten, elterliche Gewalt oder die sich wandelnde Vaterrolle. Strucks disziplinäre Ausrichtung – Sozialpädagogik, Medienpädagogik und Familie – wird hierin deutlich.

Auch Rogges Ratgeber behandelt das Thema Gewalt; aber auch die Forderung Grenzen zu setzen stellt für Rogge ein Schlüsselthema seines Ratgebers dar. Damit spiegelt er den Zeitgeist der 90er Jahre insofern wider, da aufgrund der zunehmenden Jugendgewalt und Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen die Wertedebatte – wenn sie natürlich auch nicht als direktes Wiederaufleben der Wertedebatte bzw. der Forderung „Mut zur Erziehung“ der 70er Jahre verstanden werden kann – erneut aufflammte. Jedoch völlig anders als den wertkonservativen Forderungen der 70er Jahre geht es ihm um keinen Wertkonsens, sondern um Aufforderung, Mut zu haben, eigene Grenzen zu klären und Kindern und Jugendlichen diese neben ihren eigenen Grenzen aufzuzeigen.

Beiden Ratgebern gemeinsam ist auch die Betonung von Beziehung bzw. Bindung für Erziehungsprozesse. Während Struck hier jedoch mehr mit einem pädagogischen Paradigma die Forderung nach einem bewussten Eingehen des pädagogischen Bezugs abstellt, sind Rogges Beziehungsbegriff und Ausführungen stärker psychologisch motiviert. Hier zeichnet sich der Anfang einer Entwicklung ab, der heute in der Öffentlichkeit und auch Ratgeberliteratur mit immer stärkerer psychologischer Ausrichtung zu einer verstärkten Proklamation nach Bindung geführt hat bis hin zur Gleichsetzung von Erziehung und Beziehung. Mag man nun diese Entwicklung kritisch sehen, deutlich wird durch sie vielleicht doch auch ein Zeitgeiststrend: zunehmende Bindungsunsicherheit, die sich gerade dort widerspiegelt, wo sie als Grundlegendes unabdingbar ist – in pädagogischen Prozessen, so meine These. Mit dem folgeschweren Resultat, die Sehnsucht nach Orientierung und Bindung nicht als grundlegend für pädagogische Prozesse zu sehen, sondern geradezu als Synonym für Erziehung zu verwenden. Insofern stehen beide Rat-

geber auch Pate für eine Entwicklung, die sich gegenwärtig (vgl. Kap. IV.7.1) in der pädagogischen Ratgeberlandschaft – jedoch nicht nur dort – besonders deutlich zeigt.

Ein weiteres Auswahlkriterium ist auch, dass beide Ratgeberautoren je aus Disziplin und Profession stammen: Während Struck Erziehungswissenschaftler ist, ist Rogge in der pädagogischen Praxis verhaftet. Entscheidend für Rogges Ratgeber war auch die Tatsache, dass er zu den erfolgreichsten Ratgeberautoren seit den 1990er Jahren zählt. Er hat nicht nur mehrere Ratgeber herausgegeben, sondern diese wurden auch millionenfach aufgelegt (vgl. Kap. IV.6.4.1).

Beide Ratgeber erteilen allgemeinen Erziehungsrat und beschränken sich nicht auf ein bestimmtes Alter oder Problem. Struck geht zwar auch verstärkt auf potentielle Probleme mit Schule ein, stellt allerdings den Großteil seines Ratgebers auf Familie und Erziehungsprobleme sowie sein Gesellschaftsbild der 90er Jahre ab. Seine Ausführungen zur Schule sind demnach nur sekundär von Interesse, nämlich im Kontext der Auswirkungen auf Familien, werden hier allerdings nicht detailliert behandelt.

6.3. Peter Struck: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland.

Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker. Berlin 1992

6.3.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers

Peter Struck³⁴², geboren 1942, war nach seinem Studium der Pädagogik, Biologie und Kriminologie 10 Jahre als Volks- und Realschullehrer tätig. Im Anschluss daran war er als Schulgestalter in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in Hamburg tätig. Seit 1979 hat Peter Struck eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg inne. Angaben über Promotion und Habilitation sind seiner Internetseite leider nicht zu entnehmen. Als Arbeitsschwerpunkte Strucks gelten Sozial- und Schulpädagogik, Bildungspolitik, Jugendforschung, Familienerziehung und Medienpädagogik. Dass Struck v.a. die Themen Schule und Gewalt zentrale Anliegen waren, wird an seinen Werken ersichtlich, so z.B.: „Die Hauptschule“ (1979), „Projektunterricht“ (1980), „Pädagogik des Klassenlehrers“ (1981), „Erziehung gegen Gewalt“ (1994), „Neue Lehrer braucht das Land“ (1994), „Schulreport“ (1995), „Die Kunst der Erziehung“ (1996), „Die Schule der Zukunft“ (1996), „Erziehung von gestern, Schüler von heute, Schule von morgen“ (1997), „Netzwerk Schule – Wie Kinder mit dem Computer das Lernen lernen“ (1998), „Vom Pauker zum Coach – Die Lehrer der Zukunft“ (1999), „Erziehung für das Leben“ (2000), „Wie schütze ich mein Kind vor Gewalt in der Schule?“ (2001), „Lernlust statt Erziehungsfrust“ (2001), „Gebrauchsanweisung für die Schule“ (2001), „Wieviel Marke braucht mein Kind?“ (2002), „Schule macht Spaß“ (2003), „Die 15. Gebote des Lernens – Schule nach Pisa“ (2004), „Das Erziehungsbuch“ (2005), „Elternhandbuch Schule“ (2006), „Gegen Gewalt – Erziehung gegen Aggressivität und Angst“ (2007). Einige der Werke sind mittlerweile auch als Hörbücher erschienen. Ebenso hat Struck eine Kolumne in der Hamburger Morgenpost und im Schleswig-Holsteinischen Zeitungsverlag.

³⁴² Vgl. zur Biographie die Internetseite Peter Strucks an der Universität Hamburg: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/struck/struck.htm>; (aufgerufen am 28.11.2009)

Strucks Ratgeber „Schul- und Erziehungsnot in Deutschland“ verrät bereits im Untertitel Strucks Adressatenkreis: „Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker“. Deutlich wird also nicht nur Struck bildungspolitisches Interesse, also der Wille und Wunsch gesellschaftliche Veränderungsprozesse anzuregen – eine genuin pädagogische Intention –, sondern verrät dem Leser bereits die inhaltliche Schwerpunktsetzung seines Ratgebers. Entsprechend ist dieser Ratgeber in drei Themenbereiche unterteilt: Einer kurzen Einleitung (Struck 1992, S. 13–15), in der er die wissenschaftliche Fundierung betont, die seinen Ausführungen zur Familien- und Schulsituation zu Grunde liegen, folgt der erste Themenschwerpunkt „Familienkonflikte“ (ebd., S. 17–47). Struck legt den Fokus folglich auf Problematiken familiärer Verhältnisse auf der Basis eines durch empirische Forschung gezeichneten Bildes der Familien der 90er Jahre. Spezifische Themenbereiche werden hier angesprochen wie „Die Bedeutung der mütterlichen Zuwendung – Over- und Underprotection“ (ebd., S. 17ff.), „Die Vaterrolle in der Erziehung“ (ebd., S. 20ff.), „Bindung und Trennung – Freundschaft und Beziehungszerfall“ (ebd., S. 22), „Schlüsselkinder“ (ebd., S. 35ff.) oder „Die Belastung des Familienklimas durch die Schule“ (ebd., S. 41ff.). Der zweite Themenschwerpunkt behandelt „Erziehungsprobleme“ (ebd., S. 49–119). Hier greift er grundlegende Probleme in der Erziehung heraus, wie geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen (vgl. ebd., S. 55ff.), Lügen (vgl. ebd., S. 74ff.), „Liebeskummer“ (ebd., S. 96) und auch gesellschaftlich mitbedingte Probleme wie den Einfluß von Medien (vgl. ebd., S. 70ff.), Jugendgewalt (vgl. ebd., S. 100) oder auch Spielsucht (vgl. ebd. S. 89). Sein letztes Kapitel handelt – gesellschaftskritisch – von der „Schulnot“ (ebd., S. 121–166). Strucks Grundthese der mangelnden Anpassung an und Veränderung der Schule infolge veränderter gesellschaftlicher und familialer Wandlungen steht folglich im Zusammenhang mit seinen Ausführungen zur Problematik von Familie und Erziehung in der Zeit, aus der heraus er schreibt. Infolgedessen bedürfe es einer Veränderung des Schulsystems insgesamt wie auch einer Annahme des Erziehungsauftrags der Schule neben dem Bildungsauftrag. Inhaltlich wie strukturell habe sich die Schule grundlegend zu verändern, um sich den gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen und das zu kompensieren, was die Familie und Erziehung in Familien aufgrund sozialer Wandlungsprozesse nicht (mehr) zu leisten vermögen bzw. was als neue Problematiken hinzutritt, jedoch nicht von der Familie zu leisten sind. Folglich behandelt er in einzelnen Kapiteln Themen wie „Die unzeitgemäße Schule und Möglichkeiten ihrer pädagogischen Veränderung“ (vgl. ebd., S. 123ff.), „Die unzeitgemäße Lehrerbildung“ (vgl. ebd., S. 146ff.), „Schulpluralistischer Exzeß – Die Schulsystementwicklung in Deutschland und die Folgen für die Familien“ (ebd., S. 135ff.) oder „Die Entwicklung zur Ganztagsschule“ (ebd., S. 150ff.). Resümierend stellt er schließlich in einer „Schlussbemerkung“ (ebd., S. 167–170) fest, die Schule sei ein Produkt der Reformbestrebungen der 60er Jahre, die er kritisch als „Wissenschafts- und Technologiegläubigkeit“ (ebd., S. 167) kennzeichnet. Gemeint ist damit wohl, dass durch die Schule im Zuge der Bildungsexpansion versucht wurde, die Angst vor einem deutschen (letztlich durch mangelndes Wissen verursachten) wirtschaftlichen Rückstand aufzuhalten. Strucks gesellschafts- bzw. schulkritischer Impetus und die von ihm formulierten Veränderungsimpulse treten in diesem Kapitel nochmals explizit hervor. Der Autor schließt gemäß seiner wissenschaftlichen Ausrichtung mit einem Literaturanhang (vgl. ebd. S. 171–173).

Wesentlich für die folgende Analyse ist, um Vergleichbarkeit mit den anderen Ratgebern zu gewährleisten, die keine inhaltliche Spezifizierung auf eine gesellschaftliche Institution aufweisen, Strucks spezifische Fokussierung des Schulsystems im zweiten Teil eher randständig zu begutachten. Deshalb liegt der Fokus besonders auf den ersten beiden Kapiteln.

6.3.2. Analyseergebnisse

In Strucks Ratgeber kommt deutlich sein Werdegang zum Tragen: Seine praktischen Erfahrungen als Lehrer sind wohl sowohl ausschlaggebend für seine wissenschaftliche Schwerpunktsetzung (Medien-, Schul-, Sozialpädagogik und Familie), als auch für die Schwerpunktsetzung in seinen populären Schriften. So beschäftigt sich der vorliegende Ratgeber gleichermaßen mit diesem Themenfeld. Explizit erwähnt Struck auch die Bedeutung von Erfahrungen für den Inhalt des Ratgebers – und zwar jene Erfahrungen, die er mit seinen Studenten in der Auseinandersetzung mit Theorie und der anschließenden praktischen Tätigkeit gewonnen hat: „Da ich mich gemeinsam mit meinen Studenten und unterstützt durch das ‘Hamburger Abendblatt’ in den letzten Jahren Eltern immer wieder bei Erziehungsproblemen und Schulnot für Hilfestellungen zur Verfügung gestellt habe, entstand eine ergiebige Symbiose: Ich konnte intensiven Einblick in den ‘weißen Fleck Familie’ auf der pädagogischen Landkarte nehmen, und im Gegenzug vermochten wir vielen Schülern und ihren Eltern meist mit einfachsten Mitteln zu helfen“ (ebd., S. 11/12). Diese „Fülle von Erfahrungen“ diene dazu „am Beispiel von alltäglichen Krisenaspekten, von denen Lehrer und Eltern immer wieder betroffen werden“, ein „zeitgemäßes, erzieherisches Handlungskonzept“ zu entwerfen (ebd., S. 11). Neben der Bedeutsamkeit von Theorie und Erfahrungen für die Konzeption von Strucks Ratgeber wird an diesem Zitat auch sein Theorie-Praxis-Verständnis deutlich: Ausgehend von den Erfahrungen der Schul- und Familienwirklichkeit – also letztlich der Erziehungswirklichkeit – unter dem Einfluss von Theorie – die ja, wie E. Weniger sagen würde, immer schon in Erfahrung einfließt – werden Empfehlungen für die erzieherische Praxis abgeleitet – jedoch: das Verständnis dieser Empfehlungen, die Struck als „erzieherisches Handlungskonzept“ bezeichnet, scheint allein auf der Basis dieses Zitats „poietischen“ Charakter zu haben. So schreibt Struck: „Dieses Buch soll daher ein Stück angewandter Erziehungswissenschaft sein; es will helfen, Pädagogik nicht nur auf erklärende Theorie des Wahrnehmens und Verstehens von Kindern und Jugendlichen zu reduzieren, sondern auch als Kunst des wirkungsvollen (!. M.S.) Umgangs mit jungen Menschen zu sehen“ (ebd., S. 11). Insofern stellt sich der Verdacht, Struck trage (bewusst oder unbewusst) ein Theorie-Praxis-Verständnis in sich, das ausgehend von Theorie auf der Basis von Erfahrung bzw. der Erziehungswirklichkeit versucht, Handlungsanleitungen für einen „wirkungsvollen“ pädagogischen Prozess zu geben. Ausgehend von der Erziehungswirklichkeit führt er weiter aus: „Ausgangspunkt sind dabei fast alle heutigen Elemente von Schulnot und Erziehungsproblemen im Elternhaus; einmünden soll jedes Kapitel in konkrete Ratschläge zur Überwindung von Not, Defiziten und Unzulänglichkeiten, jeweils in Kurzform dem Kapitel vorangestellt“ (ebd., S. 11). Die Wechselwirkung von Theorie und Praxis, die Struck selbst explizit formuliert, kommt in seinem Ratgeber implizit und mit den Weniger’schen Kategorien analysiert folgendermaßen zum Ausdruck:

Strucks erziehungswissenschaftliches Paradigma, sein Verständnis von Erziehungswissenschaft, konstituiert wesentlich Strucks Theorien 1. Grades, v.a. sein Gesellschafts- und Familienbild (sicherlich spielen, wenn er auch nicht explizit darüber spricht, auch seine eigenen Erfahrungen als Lehrer eine Rolle). Zusammen mit seinem Wunschbild (Theorien 1. Grades) von Familie und Schule insgesamt – die unreflektiert durch Strucks eigene Sozialisation, über die leider zu wenig bekannt ist, mitbedingt sind (Strucks romantische Überhöhung von Großfamilie oder auch sein Missfallen am deutschen Schulsystem lassen dies vermuten) – leitet er aus der Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand Handlungsanleitungen für die pädagogische Praxis ab. Diese Handlungsanleitungen, die nicht nur Theorien 2. Grades in sich tragen, sondern (denn Struck ist ja Wissenschaftler) Theorien 3. Grades gehen zusammen mit Erfahrung in die Theorien 1. Grades ein, modifizieren sie und führen wiederum zu Handlungsanleitungen und verändern damit Theorien 2. Grades etc..

Inwiefern sind nun gerade Theorien 3. Grades so ausschlaggebend für Strucks Konstitution der Theorien 1. Grades und inwiefern kommt dies in seinem Ratgeber deutlich zum Ausdruck?

Strucks Ratgeber ist durchzogen von empirischen Ergebnissen. Jedes Kapitel beginnt mit empirischem Faktenwissen, Zahlen und Daten, die dem Leser zunächst Aufschluss geben sollen über die im jeweiligen Kapitel thematisierte Lebenswelt. Diese Darstellung stellt dann meist das Fundament für Strucks Gesellschafts-, Familien bzw. Erziehungskritik dar. Aus dieser Kritik heraus konstituieren sich dann seine Idealbilder von Gesellschaft und Familie. Schließlich folgen Strucks Handlungsanweisungen bzw. sein Erziehungsrat, der jeweils bereits zu Beginn des Kapitels in Spiegelstrichen zusammengefasst steht und in den einzelnen Kapiteln näher ausgeführt wird – größtenteils in Form von wenn-dann-Sätzen und Behauptungen, die unbelegt bleiben, nur vom Beleg seiner teils impliziten vorangestellten Kritik leben, die ja wiederum auf seiner Beschreibung der Lebenswirklichkeit fußt, welche wiederum ihren Ausgangspunkt in Strucks Theorien 3. Grades hat. Dieser Zusammenhang von Theorien 1. und 3. Grades wird auch an folgendem Zitat deutlich: „Die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen hat sich in den letzten Jahrzehnten entscheidend verändert. Die Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft mit einer nur noch geringen normativen Verbindlichkeit und einer Fülle von nebeneinander konkurrierenden Weltbildern anstelle der großen Klammern der beiden vorherrschenden Religionen, mit einem gewaltigen Einfluß der Medien, mit früher unbekannten Konsumanreizen und mehrheitlich völlig veränderten Familienstrukturen haben Kindheit und Jugend schneller verändert, als die Erziehungswissenschaft beschreiben und erklären konnte. Die Einflüsse der Gleichaltrigen auf junge Menschen sind derart groß geworden, dass Schule und Elternhaus im allgemeinen hilflos und nicht zeitgemäß reagieren. Lehrer und Eltern haben Schwierigkeiten, die Bedürfnisse und Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen wahr zu nehmen und zu verstehen sowie ihnen gegenüber angemessen zu handeln“ (ebd., S. 11). Die pädagogischen Erfordernisse von Kindern und Jugendlichen resultieren folglich aus zeitbedingten Begebenheiten, Modernisierungsprozessen bzw. letztlich gewandelten Sozialisationseinflüssen, die Struck beschreibt. Und genau diese durchziehen Strucks Ratgeber und bestimmen seine Theorien 1. Grades. Ohne dass er auf die empirische Sozialisationsforschung explizit verweist, zeigt sich sein leitendes Paradigma mit den Schwerpunkten Familie, Schule, Erziehung

und Medien. Hierbei greift er v.a. die negativen Sozialisationseinflüsse auf – wie im Kapitel „Erziehungsprobleme“: hier kommen weniger grundlegende problematische Aspekte des Erziehungsprozesses zum Ausdruck (wie bspw. bei Flitner), sondern vielmehr spezifische Probleme bzw. Sozialisationseinflüsse, die Auswirkungen auf pädagogische Prozesse haben, wie peers (vgl. ebd., S. 100ff.), Drogen (vgl. ebd., S. 118), Jugendsprache (vgl. ebd., S. 97ff.), Medien und Freizeitverhalten (vgl. ebd., S. 70ff.) oder auch die Auswirkungen der „verplanten“ Kindheit (ebd., S. 8ff.). Was bei Struck unter dem Kapitel „Erziehungsprobleme“ zusammengefasst ist, sind also vielmehr die Sozialisationseinflüsse auf Kindheit und Jugend – die letztlich mit Erziehung in Wechselwirkung stehen, aber nicht gleichzusetzen sind. In der Ausführung der Unterkapitel stellt er zumeist die veränderten Sozialisationseinflüsse und ihre Auswirkungen auf Kindheit und Jugend (meist sehr präskriptiv) dar und postuliert daraus resultierend seinen Erziehungsrat. Im Grunde ist aber der Begriff Erziehungsrat fehl am Platze, da er keine allgemeinpädagogischen Aussagen zur Schilderung des Erziehungsprozesses – natürlich vor dem Hintergrund der gewandelten Sozialisationseinflüsse – gibt, sondern vielmehr kritische Beschreibungen der Erziehungswirklichkeit, aus denen er dann Behauptungen ableitet. So auch in den Kapiteln zu Schule und Familie, die er entsprechend als „Familienkonflikte“ und „Schulnot“ betitelt. Überspitzt ließe sich also sagen: die gewandelten Sozialisationseinflüsse bedeuten für Kinder und Jugendliche „Familienkonflikte“, „Erziehungsprobleme“ und „Schulnot“. Strucks kritische Perspektive ist nicht zu überhören, die eben ja aus seinen empirischen Daten über die Erziehungswirklichkeit stammt und auch mit diesen belegt wird. Theorien 3. Grades und Theorien 1. Grades kommen in Strucks Ausführungen also deutlich zum Tragen und konstituieren wesentlich seine Theorien 2. Grades. Beispielhaft soll dies geschildert werden:

Im Kapitel über „Familienkonflikte“ greift ein Unterkapitel „das Leiden der Kinder bei Ehekrisen und Scheidungen“ (ebd., S. 26ff.) auf. Zunächst folgt auch hier in Spiegelstrichen sein wesentlicher Rat (Theorien 2. Grades), der vielmehr Behauptungen seiner Überzeugungen darstellt. So bspw.: „Die Trennung der Eltern sollte bis zu dem Zeitpunkt aufgeschoben werden, zu dem die Kinder selbständig sind. Ein gemeinsames Sorgerecht beider Eltern ist nach der Scheidung in der Regel besser als das alleinige Sorgerecht eines Partners“ (ebd., S. 26). Nach einer kurzen Darstellung von Zahlen des statistischen Bundesamtes mit deutlich präskriptiven Unterton (er schildert nicht die Scheidungsquote, sondern die der alleinerziehenden Mütter und nennt die Zahl der Kinder, die „Opfer der Scheidung ihrer Eltern“ sind, ebd., S. 26) positioniert sich Struck, rekurierend auf „pädagogische und psychologische Langzeitstudien“, die er jedoch nicht betitelt, und prangert diese aufgrund der Spätfolgen für die Kinder an. Anschließend stellt er ausführlich die Auswirkungen auf das Leben der Kinder dar wie z.B. „überrepräsentativ viele Scheidungskinder bleiben später Singles oder zeigen Kontaktstörungen aus Angst, die schwierige Ehe ihrer Eltern nachleben zu müssen. Sie leiden noch als Erwachsene unter Bindungs- und Verlustängsten, sie haben eine größere Scheu, dauerhafte Beziehungen einzugehen. Nach der Trennung der Eltern fallen Mädchen wie Jungen häufig in Depressionen“ (ebd., S. 27) usw. Wissenschaftliche Belege zu Strucks Behauptungen über diese Folgen bleiben aus. Ebenso unbelegt bleibt allein die Behauptung, dass es sich um „überrepräsentativ“ viele handle; insgesamt bleibt dieser Ursache-Wirkungs-Erläuterung der fahle Beigeschmack, als müsse nach jeder Scheidung eine dieser negativen Wirkun-

gen für Kinder zwingend kommen, so dass Struck schließlich auch schlussfolgert: Da es schon keine Großfamilie mehr gäbe, jedoch nur das „familiäre Bindungsgefüge“ (ebd., S. 28) existentielle Bedürfnisse des Kindes nach „Frieden, Zuverlässigkeit und Harmonie“ (ebd., S. 28) erfülle, gelte es für die Eltern, die Scheidung möglichst aufzuschieben, bis die Kinder das Elternhaus verlassen. Interessanterweise schwingt hier auch Strucks favorisiertes Familienbild implizit mit: Die Pluralität ablehnend, Trennung und Scheidung per se als ursächlich für kindliche Fehlentwicklung deklarierend. Struck übt also nicht nur öffentliche Kritik an der gegenwärtigen Realsituation von Familie, sondern favorisiert, wenn schon die Großfamilie nicht mehr möglich ist, dann doch die Familienform mit Vater und Mutter als ausschlaggebend für gelungene kindliche Entwicklung. Ohne bestreiten zu wollen, dass eine alleinerziehende Mutter sicherlich mit anderen und mehr Herausforderungen zu kämpfen hat, signalisiert Strucks Darstellung jedoch, eine ‘vollständige’ Familie trage leichter, gleichsam (nun überspitzt formuliert) ‘nur’ durch ihre Struktur zum Gelingen kindlicher Entwicklung bei. Struck “belegt” seine Hauptaussage, Scheidung führe zu kindlicher Fehlentwicklung und diese Fehlentwicklung ziehe sich bis ins Erwachsenenalter durch, mit zahlreichen wissenschaftlichen Verweisen, die er faktisch aber nicht belegt, da die konkreten Verweise und Titel der Studien fehlen (vgl. z.B. ebd., S. 28/29). Dies ist insgesamt für seinen Ratgeber kennzeichnend.

Im Kapitel „Erziehungsprobleme“ sei diese Verwobenheit der Theoriegrade – die Analyse bzw. Division hier ist ja eine künstliche, so dass im Prinzip nicht betont werden muss, dass die Verwobenheit noch um einiges komplexer ist, als hier nachgezeichnet – an den Beispielen kindliches Stehlens und Spielsucht aufgezeigt. Im Kapitel über kindliches Stehlen, dessen komplexes Ursachenbündel Struck mit der einfachen Frage „Warum stehlen Kinder?“ überschreibt, finden sich auch hier wieder in Spiegelstrichen zu Beginn Strucks wesentliche Kernaussagen (Theorien 2. Grades), also sein Rat: „Werbung und gesellschaftliche Rivalität bzw. Rangordnungsbedürfnisse unter Gleichaltrigen wecken Konsumbedürfnisse. Große innere Not wird durch Stehlen kompensiert, indem man sich selbst etwas Gutes zufügen möchte. Diebstahl kann Ersatzbefriedigung anstelle fehlender emotionaler Zuwendung durch Eltern und Gleichaltrige sein“ (ebd., S. 75).

Struck beginnt seine Ausführungen mit einem kurzen Verweis darauf, dass die Gründe der Kinder unterschiedlich seien. Als Gründe werden dann überwiegend Sozialisationsinflüsse, v.a. Medien und der Einfluss Gleichaltriger genannt, als konsequente Schlussfolgerung für die Erziehung der Verweis „den Wert von Konsumgütern „herunterzuspielen, „soziale Verhaltensweisen“ zu stärken und Werte über die Bedeutsamkeit von „sozialem Eigentum“ zu vermitteln (ebd., S. 76). Neben Ursachen im Sozialisationsfeld geht Struck noch kurz auf psychologische Ursachen am Beispiel der Kleptomanie ein. Auch hier ist sein Lösungsvorschlag (wie bereits beim Thema Sozialisationseinflüsse) v.a. „die mitmenschlichen Beziehungen auf Erfüllung und ausreichende Aufmerksamkeit, Anerkennung und Liebe hin zu prüfen“ (ebd., S. 77). Genuin pädagogisches Theoriefundament oder gar theoriebasierte Ratschläge für Möglichkeiten des Umgangs finden sich nicht. Am Ende des Kapitels kommt Struck zwar noch kurz auf Strafe zu sprechen, indem er die Funktionen von Strafe (Widergutmachung, Abschreckung, Resozialisierung) nennt und abschließt mit den Worten „Strafen sollen Probleme – auch ein Unrechtsgefühl gehört im Kind dazu – lösen, sie dürfen auf gar keinen Fall neue schaffen“ (ebd., S. 78). Differenzierte Ausführungen zum Strafproblem in der Pädagogik erfolgen jedoch

nicht. Insgesamt scheint Struck Strafe nicht ablehend gegenüberzustehen, er hilft dem Leser aber nicht, Strafe an sich von pädagogischer Strafe abzugrenzen und einen eigenständigen differenzierten Umgang mit dem Thema Strafe zu gewinnen. Es bleibt also fraglich, was der Leser über Strafe als Lösung bei Stehlen lernt und ob dies das Weiterentwicklungspotential von Eltern anregt, also eigenständige Urteilsfindung in pädagogischen Prozessen ermöglicht.

Beim Thema „Spielsucht“ (ebd., S. 89ff.) beginnt Struck wie in jedem Kapitel mit seinem wesentlichen Rat in Spiegelschrift: „Der Spaß wird schnell zur Sucht. Spielsüchtige können ihr Elend nur aus eigener Kraft überwinden, meist aber erst dann, wenn sie bereits hoffnungslos tief drinstecken. Spielsucht ist eine Flucht aus den wirklichen Lebensproblemen; sie vor allem müssen bewältigt werden.“ (ebd., S. 89). Auch hier findet sich dasselbe Muster: Zuerst zählt Struck auf, wieviele Spielautomaten es in Deutschland gibt, wie viel Geld und Zeit in Deutschland dabei verspielt werden, wie viele Kinder in Deutschland spielsüchtig sind etc. Belege, woher die Zahlen stammen, fehlen abermals. Dann folgt eine Erläuterung über die Ursachen und Folgen der Spielsucht und sie endet damit, dass der Spielsüchtige wie der Alkoholiker zur Lösung des Problems dieses selbst erst erkennen müssen (ebd., S. 90). Rat im engeren Sinne bleibt aus.

Drei Aspekte werden an diesen Beispielen deutlich, die in unterschiedlicher Ausprägung in den jeweiligen Beispielen auffindbar ist:

Struck nutzt zum einen Daten empirischer Sozialforschung, die er ohne konkrete Belege der Studien dazu verwendet, die Erziehungswirklichkeit nachzuzeichnen, um seine Behauptungen, die er als Erziehungsrat proklamiert und je zusammengefasst an den Anfang der Kapitel in Spiegelstrichen stellt und dann im Kapitel selbst nochmals ausführt, zu fundieren und zu belegen. Dieser Rat ist jedoch mehr eine präskriptive Beschreibung der Erziehungswirklichkeit. Struck formuliert also keine allgemeinpädagogischen Beschreibungen pädagogischer Prozesse. Zu keiner Zeit schildert er grundlegende pädagogische Theorie, die den Erziehungsprozess an sich verständlich macht und erläutert dies dann anhand zeitgemäßer Sozialisationseinflüsse, sondern er nennt empirische Ergebnisse und leitet davon Theorien 2. Grades ab.

Es finden sich einige Stellen, in denen sich Struck auf pädagogische Klassiker bezieht, jedoch besitzen diese mehr name-dropping-Funktion; inhaltliche Tiefe bleibt aus. So nennt er bspw. Pestalozzi, Don Bosco, Makarenko, Neill im Kontext der Begründung der Notwendigkeit eines Bindungsverhältnisses (vom pädagogischen Bezug spricht er nicht!) für das Kind – Struck nutzt hier im Übrigen die schwierige Bezeichnung „Freundschaft zu Kindern“ (ebd., S. 24) als grundlegende Einstellung der Klassiker als Voraussetzung für den Bindungsaufbau –, jedoch handelt es sich dabei lediglich um eine Aneinanderreihung von Autorennamen. Inhaltliche Ausführungen bleiben aus. Auch im Kontext der Betonung der Vorbildwirkung des Pädagogen nennt er Makarenko (vgl. ebd., S. 51), aber auch hier ohne Tiefe. Ausführungen finden sich lediglich an einer Stelle, nämlich im Kontext der Betonung von geschlechtsspezifischen Rollenstrukturen für das Aufwachsen eines Kindes. Den familialen Wandel von der Groß- zur Kleinfamilie in den „letzten Jahrzehnten“ (!) (ebd., S. 17) betonend, der auch dazu geführt hätte, dass immer mehr Kinder nur mit der Mutter aufwachsen würden, folgt eine Darlegung der unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Rollenstrukturen in einer Familie mit Bezug auf Herman Nohl (vgl. ebd., S. 17). Er leitet ein: „Für ein gesundes Aufwachsen brau-

chen Kinder jedoch mehrere Bezugspersonen, die jeweils verschiedene Rollen repräsentieren. Herman Nohl hat diese Rollen in ihrer Funktion einmal mit den Arbeitsbegriffen des Mütterlichen, des Väterlichen, des Großmütterlichen, des Großväterlichen und des Freundschaftlichen umschrieben, wobei er dem mütterlichen die körperliche Zuwendung, die Geborgenheit in der Wohnstube und das Festhalten an der Vergangenheit des Kindes zuordnet, dem Väterlichen das Hinausführen des Kindes in die Welt und in seine Zukunft, dem Großmütterlichen die Anbindung des Kindes an die überlieferten Normen und Werte und an das Religiöse (...) dem Großväterlichen die Vermittlung des Handwerklichen und der Aspekte um Lebenstätigkeit (...) dem Freundschaftlichen die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen. Zu ergänzen wäre heutzutage noch das Bedürfnis des Kindes nach Fachleuten in seinem Interesse – z.B. in bezug auf Sport oder Informatik“ (ebd., S. 17). Diese zunächst bürgerlichen Geschlechtsrollenzuschreibungen differenziert Struck, indem er sie als „abstrakt zu verstehen“ (ebd., S. 17) bezeichnet, in dem diese nicht an ein bestimmtes Geschlecht gebunden seien und eine Person auch mehrere übernehmen könne. Wesentlich sei vor allem, dass das Kind diese vorgelebt bekomme – weitere Erklärungen bleiben dann aus.

Insgesamt zeichnet also die empirische Sozialforschung und daraus resultierende Daten und Fakten (z.B. ebd., S. 18/19, 26ff, S. 28, S. 30, S. 42, S. 35, S. 60, S. 89 etc.) sein Fundament der Theorien 3. Grades, auf denen seine Theorien 1. und 2. Grades fußen.

Ergänzend zieht Struck Theorien der Psychologie zur Ursachenbeschreibung heran, teils bezieht er sich auch auf Zahlen aus der empirischen Psychologie (vgl. ebd., S. 51). Dies mag auch daran liegen, dass Struck konstatiert, für die Pädagogik, sei die Familie ein „blinder Fleck“, bzw. anders gesagt, es liege wenig Wissen darüber in der Pädagogik vor (vgl. ebd., S. 13). Psychologische Forschung begegnet dem Leser besonders bei folgenden Themen: z.B. Narzissmus (vgl. ebd., S. 94ff.), Folgen von Scheidung auf das Kind (vgl. ebd., S. 26ff.), unerwünschte Kinder (vgl. ebd., S. 29ff.), Bindung und Trennung (vgl. ebd., S. 22ff.), Teilleistungsschwäche und Hochbegabung (vgl. ebd., S. 62ff.), Medien und Aggression (vgl. ebd., S. 70ff.). Besonders aber das Thema der Bindung hätte einen pädagogischen Fokus (z.B. den pädagogischen Bezug als Konzept) ermöglicht, den Struck jedoch nicht wählt. Themen, die man also auch genuin pädagogisch aufbereiten könnte, wie z.B. Bindung, Medien oder der Medienumgang, werden vielmehr psychologisch unterfüttert und/oder im Kontext von Sozialisationsergebnissen referiert. Insgesamt zeigt die Art der gewählten Themen, wie auch die inhaltliche Ausrichtung des Ratgebers: seine Bezugsquellen sind die Psychologie (wenn auch nicht explizit erwähnt) und die empirische Sozialisationsforschung.

Und zum dritten werden die daraus resultierenden Behauptungen meist „poietisch“ in der Formulierung. Deutlich wird das an folgendem Zitat: „Zusammengefasst ergeben alle Studien, dass das erzieherische Gelingen oder Misslingen (!, M.S.) von Kindern nur indirekt von der Größe der Familie, von ihrem sozialen Status, von ihrer Stellung in der Geschwisterfolge, vom Einkommen oder vom Bildungsnotstand der Eltern abhängt. Direkt auf das Kind wirken sich hingegen aus das Maß der Zuwendung durch Eltern und Geschwister, der Erziehungsstil und der Harmoniegrad in der Familie, die Art des Aufwachsens in der Stadt oder auf dem Land – und umgekehrt ein Mangel an Bezugspersonen“ (ebd., S. 34). Noch deutlicher wird der Poiesisvorwurf und damit die lineare Kausalität seiner Behauptungen, die dem Leser suggeriert, so vorgehen zu müssen, damit Er-

ziehung gelingt, da eindimensionale Zuschreibungsprozesse der geschilderten Entwicklung anhaften, am Beispiel der Bedeutung der Geschwisterfolge für die kindliche Entwicklung. So proklamiert er bereits einleitend sehr pauschal und linear: „Mittlere Kinder haben es am schwersten. Einzelkinder zu erziehen ist am schwierigsten, sie werden am ehesten überfordert. Bei Letztgeborenen besteht die Gefahr der nicht lebensstüchtig machenden Verwöhnung, sie scheitern deshalb häufiger als andere“ (ebd., S. 31). In den konkreten Ausführungen des Kapitels folgen dann Erklärungen wie: „Einzelkinder sind klüger und sprachgewandter, weil die Eltern mehr Zeit für sie haben“ oder „Einzelkinder zeigen einen geringeren Familiensinn; sie hängen auch später weniger an ihrer Familie, weil sie schon in der Kindheit eher an der ungeteilten Aufmerksamkeit ihrer Eltern und dem damit verbundenen überdurchschnittlichen erzieherischen Elan gelitten haben“ (ebd., S. 32), oder „Mittlere Kinder haben die härteste Kindheit zwischen dem schon als erwachsen behandelten ‘Thronfolger’ und dem liebevoll umsorgten ‘Nesthäkchen’“ (ebd., S. 33). Zwar schränkt Struck die Pauschalität der Behauptungen etwas ein, wenn er sagt, „die zugeschriebenen Eigenschaften gelten (...) immer nur in der groben Tendenz für eine gewisse Anzahl der Betroffenen“ (ebd., S. 32) – Struck selbst geht es sicherlich um keine pauschale, gar „poietische“ Betrachtungsweise der erzieherischen Praxis. Beim – v.a. wissenschaftlich unkundigen – Leser bleibt die Art der pauschalen Darstellung jedoch bestimmt erhalten und mag undifferenziert zu pauschalen Denkmustern im Bezug auf Etikettierungen führen. Zumal – und das scheint m.E. das wesentliche Problem zu sein – Struck nicht betont (die Richtigkeit der Forschungsergebnisse und Implikationen für erzieherisches Handeln mögen deshalb ja nicht angezweifelt werden), dass das Entscheidende bzw. das daraus wesentlich Resultierende demzufolge ist, dass Eltern auf der Basis dieses Wissens einen entsprechenden Umgang pflegen müssen bzw. letzten Endes immer noch die Art des pädagogischen Umgangs über die individuelle Entwicklung im familiären System entscheidet. Stattdessen mag der unkundige Leser diese Ergebnisse als pauschale Gesetzmäßigkeiten undifferenziert verinnerlichen. Anregungen zur Auseinandersetzung mit dem eigenen erzieherischen Umgang auf der Basis dieser Ergebnisse bleiben aus. So steht dieses Kapitel beispielhaft für andere.

Der Poiesisvorwurf zeigt sich auch in zahlreichen Wenn-dann-Formulierungen, die aus seinen Theorien 3. Grades resultieren. So bspw. beim Thema „Schlüsselkinder“ (ebd., S. 35ff.). Hier versucht er mit Bezug auf Untersuchungen aus den USA zu erläutern, dass Schlüsselkinder nicht zwangsläufig „Entwicklungsstörungen, Benachteiligungen der seelische Schäden“ davontragen müssen, (hier folgt dann eine Aufzählung von Spiegelstrichen), durch Kompensationen elterlichen Verhaltens wie gelegentliches Anrufen, elterliche Liebe, Kontakt zu Klassenkameraden oder Aktivität in Sportvereinen. Wenn-dann-Formulierungen durchziehen letztlich den gesamten Ratgeber, so z.B.: „Wenn Jungen über Jahre hinweg nur mit Mutter, Großmutter und Schwestern und nacheinander mit mehreren Klassenlehrern aufwachsen, versuchen sie vielfach in misslicher Weise, ihr Defizit an männlichen Bezugspersonen in Gruppen Gleichaltriger zu kompensieren“ (ebd., S. 22) oder „wenn Mütter ein schlechtes Verhältnis mit ihrem eigenen Körper haben, gehen sie meist auch nicht optimal mit dem Körper ihres Kindes um“ (ebd., S. 56). Es ist zu betonen: Nicht die Richtigkeit der Aussage an sich wird problematisiert, sondern die vermittelte Pauschalität und Undifferenziertheit der Aussage und der Mangel an Reflexionsanregungen für ein eigenes pädagogisches Handeln. Strucks stichpunktartige

Aufzählungen zu Beginn jedes Kapitels verstärken dies, so zum Beispiel im Kapitel über Ernährung: „Der Mensch ist was er isst. Viele Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern lassen sich mit einer anderen Ernährung erfolgreicher überwinden als mit einer Therapie“ (ebd., S. 59); oder im Kapitel über sog. „unerwünschte Kinder“: „Das Schicksal, unerwünscht zu sein, hinterlässt vor allem während der Embryonalzeit und in den ersten drei Lebensjahren Spuren. Unerwünschte Kinder versuchen mit allen Mitteln, Zuwendung zu erkämpfen“ (ebd., S. 29). Ab wann ist ein Kind ein unerwünschtes Kind? Wenn sich die Mutter grundsätzlich gegen das Kind und dann für eine Adoption entschieden hat? Oder gar schon, wenn die Mutter während der Schwangerschaft große Unsicherheit und Zweifel hegte, dann sich aber für das Kind entschieden hat? Und was bedeutet das dann für ein solches Kind? Braucht es jetzt dann die verstärkte Zuwendung der Mutter? Und wie viel der Zuwendung, um wiederum nicht in die von Struck so gefürchtete Überbehütung abzurutschen? Für den unkundigen Leser müssen diese Behauptungen, die aus empirischen Untersuchungen resultieren und so undifferenziert dargestellt werden, in ihrer subjektiven Handlungskonsequenz, in ihrem Alltag doch überfordernd sein. Für sich allein eine differenzierte Positionierung zu finden, scheint m.E. schwieriger als die einfache, weil eben pauschale Aussagen in die eigenen Überzeugungsstrukturen leichter zu integrieren sind. Welches erzieherische Handeln mag wohl daraus resultieren, welche Vorstellung von Erziehung diesen zu Grunde liegen? „Praktisch“, oder doch, weil einfacher und die Komplexität pädagogischer Prozesse aufgrund der Behauptungen ohne pädagogisches Theoriefundament vereinfachend, eher „poietisch“?

Insgesamt vermittelt Struck das Bild, das das grundlegende „Geheimnis“, um „erwünschte Erfolge zu erzielen“ (ebd., S. 15), die elterliche Einstellung zum Kind ist. Un erwähnt bleibt, dass der Ausgang prinzipiell immer offen ist und auch von der Freiheit des Gegenübers und damit dem kindlichen Zutun abhängt. Solche grundlegenden pädagogischen Aussagen werden von ihm zu keiner Zeit getroffen. Diese enorme Bindung des Gelingens von pädagogischen Prozessen an die Eltern und das elterliche Verhalten zu binden, mag vielleicht Strucks praktischer Erfahrung mit der mangelnden Bewusstheit der Eltern geschuldet sein; eine solche lineare Bindung des explizit formulierten „erzieherischen Erfolgs“ an die Eltern, der auch den Ratgeber implizit durchzieht, mag aber gerade aufgrund seiner Linearität bei Eltern Angst und Schuldhaftigkeit bei nicht Gelingen sowie Druck erzeugen, den interessanterweise, (wie in vorangegangenen Kapiteln dargestellt; vgl. ebenso Badinter 1982) die Psychologie seit der Jahrhundertwende mittels ihres Paradigmas transportiert.

Der Vorwurf, Struck transportiere eine Vorstellung von Praxis als ‘Poiesis’ lässt sich weder mit seinem Menschenbild noch Erzieherbild belegen. Wieso? Struck vertritt eine gesellschaftskritische, aber keine naturaffirmative Sichtweise. Er ist auch nicht der Position der naturkritischen und gesellschaftsaffirmativen Variante zuzuordnen. Insgesamt war sein Erzieherbild nicht in Erfahrung zu bringen: Gärtner oder Bildhauer, Führen oder Wachsenlassen, oder Erziehung als dialektische Vermittlung derselben? Letztlich sind auch keine allgemeinpädagogischen Erörterungen im Ratgeber auffindbar. Grundlegende Ausführungen über die Dialektik des Erziehungsprozesses werden nicht getroffen. Über das Menschenbild erfährt der Leser lediglich im Kapitel über Hochbegabung (vgl. ebd., S. 62ff.), dass Struck Begabung als Resultat des Erbe-Umwelt-Wechselverhältnisses sieht. Der Mensch ist also durch seine Erziehung und seine Anla-

gen bestimmt. Dies deutet auf ein realistisches Menschenbild hin, bei dem weder der Erziehung noch der Natur ein höherer Stellenwert eingeräumt wird. Die Tatsache jedoch, dass Sozialisationseinflüsse und deren Darstellung leitend in seinem Ratgeber sind, und Struck im Kapitel über „Erziehungsprobleme“ v.a. Sozialisationseinflüsse aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse darstellt, lässt auf seine Schwerpunktsetzung schließen. Klare Abgrenzung von Erziehungsprozessen und Sozialisationseinflüssen und ihrem Wechselverhältnis bleiben aus. Teils scheint es, dass Struck einen sehr weiten Sozialisationsbegriff hat, unter den Erziehung subsumiert wird und Erziehung als Teilbereich der Sozialisation Wertevermittlung im engeren Sinne ist. Klarheit hierüber erhält der Leser jedoch nicht, da Struck keine begrifflichen Präzisierungen vornimmt.

Insgesamt zeichnen seine Theorien 3. Grades kein pädagogisches Theoriefundament, sondern sind Anhäufungen empirischer Ergebnisse. Behauptungen basieren auf und werden somit mittels Sozialisationsforschung und psychologischer Ursachenbeschreibung fundiert. Der Ratgeber zeichnet damit mehr die Beschreibung einer Realsituation von Erziehung, Schule und Familie auf dieser Basis, die sich mehr als Kritik darstellt. Meist ist die Darstellung auch präskriptiv – Strucks Wertung ist deutlich spürbar. Positive Entwicklungsschilderungen von Familie, Schule oder Erziehung bleiben aus.

Nun geht es nicht darum, empirische Sozialisationsforschung abzuwerten. Problematische Sozialisationseinflüsse für Eltern darzustellen und darüber aufzuklären ist m.E. durchaus sinnvoll und wichtig, dennoch wirken die Behauptungen ohne pädagogisches Theoriefundament mehr als persönlich aus diesen Ergebnissen gezogene Konsequenzen des Autors, denen noch dazu Pauschalität anhaftet. Ob der Leser also Einsicht in pädagogische Prozesse erhalten kann, muss bezweifelt werden. Dabei wäre eine Ergänzung derselben sicherlich fruchtbar gewesen, um grundlegende Einsicht zu vermitteln und daran anschließend die Sozialisationseinflüsse und ihre Wechselwirkung und Konsequenz für pädagogisches Handeln aufzuzeigen. Es wäre sinnvoll, beim Leser zu differenzierter Reflexion anzuregen, um so zu eigenem pädagogischen Handeln über die Lektüre des Buches hinaus zu motivieren.

Möglicherweise liegt das Problem bereits in der Weite des Adressatenkreises begründet: Bildungspolitiker, Lehrer und Eltern. Worum es Struck geht, grundlegende Kritik am Schul- und Bildungssystem sowie die Betonung erschwerter Sozialisationsbedingungen, aufgrund derer Schule und Familie und Erziehung reagieren müssten, mag wohl für den Bildungspolitiker und Lehrer als generelle Kritik aussagekräftig sein. Der eine interessiert sich weniger für pädagogische Prozesse, sondern liest das Buch, wenn überhaupt, unter dem Aspekt, was von Seiten der Politik verändert werden müsste. Der andere ist, je nach Bundesland, mehr oder weniger bereits pädagogisch vorgebildet. Für Eltern, die konkreten Rat suchen, ohne theoretische Fundierung und ohne Umgang mit wissenschaftlichen Zahlen und Ergebnissen erlernt zu haben, wird dies bezweifelt.

Strucks Theorien 3. Grades sind wesentlich an der Konstitution seiner Theorien 1. Grades beteiligt:

Sein Gesellschaftsbild zeigt sich v.a. auch als Gesellschaftskritik: Dies wird deutlich am Untertitel: Sein Buch ist an Bildungspolitiker wie auch an Lehrer und Eltern adressiert, also an jene Personen, die durch ihr Tun in gesellschaftlichen Institutionen Veränderungsprozesse in Gang setzen können. Explizit formuliert sieht Struck das Hauptproblem gesellschaftlichen Missstands in der Familiensituation und der durch die Bildungspolitik

verursachten Probleme im Schulsystem begründet. So schreibt er bspw. in seiner Schlußbemerkung: „So wie die Schule heute gestaltet ist, ist sie ein Resultat der Wissenschafts- und Technologiegläubigkeit der 60er Jahre, verbunden mit einem Konzept der Entdeckung und Förderung von Begabungsreserven auf dem Land, bei Frauen und bei Arbeiterkindern. Lehrer wurden demzufolge immer noch als fachlich hochkompetente Stundengeber ohne Erziehungsauftrag ausgebildet und in einem nicht-kindgemäßen Kurssystem eingesetzt, das die starke pädagogische Kraft einer intakten Familie sowie die jugendkulturelle Situation der Nachkriegsära voraussetzte“ (ebd., S. 167). Kritisiert wird also, dass weder Schule noch Bildungspolitik insgesamt sich an den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen orientiert hätten, sondern Veränderungen im System bewirkt worden seien, die weder die gewandelte Realsituation von Familie noch Jugend beachtet hätten. Die Familie sei also nicht mehr „intakt“, das Schulsystem dementsprechend nicht darauf, wie auch auf die gewandelten Sozialisationsprozesse Jugendlicher insgesamt ausgerichtet. Genau diese gewandelten Bedingungen, die aufgrund mangelnder bildungspolitischer Reaktion, aber auch im konkreten schulischen, familiären und erzieherischen Alltag keinen Niederschlag gefunden hätten, hätten zu diesbezüglichen Problemen geführt. Zentrales Thema und Forderung Strucks ist der Appell, Schule müsse kompensatorischen Ausgleich zur Familie leisten und v.a. jene erzieherischen Aufgaben übernehmen, die die Familie aufgrund ihrer gewandelten Verhältnisse nicht mehr leisten kann. Die Familie demgegenüber wird v.a. für ihre Bindungsschwäche, für mangelnde pädagogische Beziehung angeprangert. So führen alle Themen, die Struck behandelt, sei es nun, die Mutter- und Vaterrolle, Scheidung, unerwünschte Kinder, Bedeutung der Geschwisterfolge, Schlüsselkinder, Kindesmisshandlung, Familienklima oder Selbstmord von Kindern auf ein zentrales Thema hin: „Alle Kinder brauchen Bindungen an Personen, an Normen und Werte und an die eigene Zukunft“ (ebd., S. 22). So proklamiert er auch für die Schule entsprechend: „Wenn der Lehrer nun (...) Freundschaften (problematischer Begriff! M.S.) zu den Schülern seiner Klasse aufzubauen versucht, kann der differenzierende Umgang mit den Mitteln der Bindung gelingen“ (ebd., S. 144).

Im Einzelnen identifiziert er folglich (als die aus dem Wandlungsprozess hervorgegangenen) negativen Sozialisationseinflüsse, z.B.: Medien unterschiedlicher Art wie Computer und Computerspiele (vgl. ebd., S. 87), Fernsehen und Video (vgl. ebd., S. 70ff.), negativen Einfluss der peers (Gewalt, Drogen, Alkohol, Banden, Rechtsradikale) (vgl. ebd., S. 100ff.), vermehrte Bildungs- und Freizeitangebote und die entsprechende Verplanung durch die Eltern (vgl. ebd., S. 50ff.) – sie stellen v.a. an Erziehungsprozesse erhöhte Anforderungen. Bezogen auf familiäre Veränderung nennt Struck bspw. die Zunahme von Scheidung und Alleinerziehenden (vgl. ebd., S. 13ff.), Bindungsarmut in der Familie (vgl. z.B. ebd., S. 22ff.), die mangelnde Verantwortung des Vaters und die Vaterrolle (vgl. ebd., S. 20ff.), Über-/Unterbehütung durch die Mutter (vgl. ebd., S. 17), Belastungen des Familienklimas durch die Schule (vgl. ebd., S. 41ff.), mangelnde Zeit der Eltern (vgl. ebd., S. 40ff.) und Gewalt in der Familie (vgl. ebd., S. 36ff.).

Diese Sozialisationseinflüsse haben Auswirkungen auf die Kindheit- und Jugend – und insofern natürlich wiederum auf die Erziehung in den einzelnen Institutionen. Gesellschaftskritik, jedoch ohne konkrete pädagogische Implikationen, wird auch am Kapitel über Jugendsubkulturen deutlich; die Wichtigkeit, die Struck diesem Thema einräumt, wird auch an der Seitenzahl im Vergleich zu den anderen Kapiteln deutlich (vgl.

ebd., S. 100–110). So konstatiert er, nicht nur in den USA, sondern auch „in deutschen Schulen wird eine Zunahme der ‘Verrohung der Verhaltensweisen’, wie die Schülämter formulieren und von ‘Vandalismus’, wie die Polizei es nennt, beklagt. Besonders betroffen sind Großstädte wie Berlin, Frankfurt am Main, München, Hamburg, Leipzig und Rostock (...) Forscht man nach den Ursachen, kommt man einerseits auf modellhaft nachgelebte Film- und Videoszenen, das gilt vor allem für minderbegabte und soziokulturell benachteiligte Schüler, die sich ständig Söldner, Ninja, Kung-Fu- und amerikanische Jugendbanden-Filme wie ‘Colors’ ‘reinziehen’; andererseits stößt man auf vereinsamte und perspektivlose ‘Kids’, die Geborgenheit und Sinnerfüllung, aber auch Schutz in jugendlichen Subkulturen wie Hooligans, Skinheads, Teds, Rappern, Hip-Hoppern, Türkenboys- und girls, Grufties oder okkultistischen Gruppen wie ‘Schwarzen Messen’ suchen“ (ebd., S. 102). Ob nun alle von Struck genannten Subkulturen, so bspw. Hip-Hopper als negativ konnotiert werden müssen, sei dahingestellt. Deutlich wird jedoch, dass Struck auch hier wieder eindeutig Ursachenzuschreibung betreibt. Ein Umstand, der beim Leser die Konsequenz ‘Feind erkannt, Feind gebannt’ auslösen könnte. Tatsächlich sind Ursachegefüge doch meist komplexer. Darüber hinaus handelt es sich lediglich um gesellschaftskritische Implikationen, die bei Struck zwar den Zeitgeist bzw. Entwicklungen der 90er Jahre nachskizzieren, jedoch keine pädagogischen Implikationen in sich tragen. Auch auf den folgenden Seiten unterstreicht Struck die jugendliche „Verrohung“ mit Zahlen und Fakten und identifiziert daneben die Schulsituation als zusätzliches Problem. Auch die Darstellung der Zunahme von Rechtsextremismus unter Jugendlichen in den 90er Jahren beginnt Struck mit den Worten „Dresden, Görlitz und Frankfurt an der Oder haben mittlerweile in Sachen Neonazis, Skinheads und Rassismus einen traurigen Aufmerksamkeitsgrad erreicht. 2000 namentlich bekannte Rechtsextremisten und etwas 15 000 gewaltbereite jugendliche Mitläufer zählt die Polizei in den neuen Bundesländern, die Hooligans aus Leipzig, Dresden, Berlin und Rostock nicht einmal mitgerechnet. Hakenkreuze allerorten Hitler-Gruß, Knobelbecher, Baseballschläger, kahlrasierte Schädel, rassistische Parolen an den Wänden, die immer wieder gezeigte alte Reichsflagge und Sprüche wie ‘Koma Saufen’ und ‘Nigger aufklatschen’ symbolisieren eine trostlose jugendkulturelle Szene und die sozialen Krisen infolge der schnellen gesellschaftlichen Veränderungen mit Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatzmangel, Familienzerfall, Geborgenheits- und Anerkennungsdefiziten sowie Perspektivarmut. Sie offenbaren in ihrer Massenhaftigkeit aber auch das Versagen des alten Bildungssystems in bezug auf einen stimmigen Geschichts- und Politikunterricht. Denn darin sind sich alle einig: Die Ausbreitung rechtsextremer, ausländerfeindlicher und neonazistischer Störungen unter Jugendlichen begann in der Zeit, als Margot Honnecker noch Volksbildungsministerin war“ (ebd., S. 109/110). Die Ausführungen schließen unter Bezugnahme auf pädagogisches Handeln mit einer Situationsbeschreibung „Die Klassenlehrerin der 9. Klasse, immerhin Geschichtslehrerin, und ihr Schulleiter versichern uns, dass es keinerlei Materialien, Hilfestellungen oder Regieanweisungen aus dem brandenburgischen Bildungsministerium gebe, um die Schüler gegen Ausländerfeindlichkeit und Rechtsextremismus zu wappnen (...) Diese Verunsicherung allerdings, die nicht nur hilflos macht, sondern auch pädagogisches Engagement reduziert, teilen sie mit vielen Lehrern in den neuen Ländern“ (ebd., S. 110).

Aus der Negation dieses gesellschaftskritischen Impetus, der sich durch den Ratgeber zieht und neben den Institutionen und anderen negativen Sozialisationseinflüssen, sieht er das Problem v.a. in einer falschen Bildungspolitik, so dass sich implizit von Struck favorisierte Schul- und Familienbilder konstituieren. Strucks Schulbild, das v.a. auch eine veränderte Lehrerbildung als Forderung nach sich zieht, kommt gerade in jenem Zitat deutlich zum Ausdruck, in welchem er kritisiert, was nicht sein soll: Beklagt wird eine „Vernachlässigung des Pädagogischen in einer an menschlichen Bindungen armen Schule, in der die für Wohlbehagen und Motivation wichtigen atmosphärischen, ästhetischen, emotionalen und spielerischen Kategorien ebenso in althergebrachter Weise vernachlässigt werden wie Stil, Ton und Takt“ (ebd., S. 170). Neben dem Schulsystem an sich ist v.a. die Bindungarmut in Schulen Strucks Hauptkritikpunkt.

Sein Familienbild gestaltet sich folgendermaßen: undifferenziert proklamiert er die These des Wandels von der „intakten Großfamilie“ (ebd., S. 13) zur Kleinfamilie (vgl. auch S. 17) und konstatiert zugleich ein Anwachsen der Alleinerziehenden. Die negative Konnotation, die hierbei mitschwingt, ergibt sich aus Strucks Vorstellung, defizitäre Familien, weil nicht vollständig, hätten es schwerer bzw. seien gefährdeter für negative Sozialisationsprozesse. Struck plädiert also für eine Vielzahl an Bindungen innerhalb des Familienverbands, da die Rollenanforderungen demgemäß auf viele Personen verteilt seien, während Alleinerziehende diese alle in sich vereinen müssten. Wesentlich ist dabei, dass Struck dennoch nicht an der bürgerlichen Familienvorstellung festhält; welches biologische Geschlecht also die familiären Rollen übernimmt, ist für Struck offen. Ein rigides Festhalten an alten Rollenbildern unterstütze die mangelnde Beteiligung des Vaters am Erziehungsgeschehen: „Abweichend von den Bedürfnissen des Kindes, ist in unserer Gesellschaft historisch eine missliche Arbeitsteilung als Rollendifferenzierung gewachsen, nach der die Mutter für alle häuslichen und (erzieherischen) Themen zuständig ist und der Vater lediglich für Beruf und Gelderwerb außerhalb des familiären Kreises. Entsprechend dieser Rollenfixierung wachsen die Kinder auf, so dass sie später bei eigenen Kindern meinen, sie müssten diese Aufgabenteilung wieder genauso nachleben. Das ist ein Teufelskreis, in dem Männlichsein bedeutet, nicht für die Erziehung zuständig zu sein“ (ebd., S. 21). Insgesamt konstatiert Struck als Hauptproblem dieses familialen Wandels, dass die Familie, im eigentlichen Sinne ihr zugeschriebene Aufgaben nicht mehr erfüllen könne (vgl. ebd., S. 34). Hinzukommt: Es „hat sich die Familienstruktur durch beengte Wohnbedingungen, Scheidung, Arbeitsplatzmobilität und Berufstätigkeit der Mütter so gravierend verändert, dass eine nur wissensvermittelnde und wissenschaftsorientierte Leistungsschule mit Fachlehrerprinzip und Kurslehrerprinzip von vielen nicht mehr für zeitgemäß gehalten wird. Schule produziert – wie alle Untersuchungen zeigen – bei Scheidungskindern und alleinerziehenden berufstätigen Müttern mit hohen Qualifikationserwartungen besonders viel Not, zumal dann, wenn sie auch noch auf schlechte Lehrer treffen“ (ebd., S. 42). Strucks Fazit der Kernthese: Schule müsse sich verändern und daran ausrichten; sie müsse kompensatorisch und pädagogisch wirken. „Das moderne Kind ist graduell einsamer, es hat ein Defizit an Bezugspersonen und infolgedessen eine starke Sehnsucht nach Bindungen. Die Schule kann sich heute nicht mehr darauf verlassen, dass die wesentlichen Bildungsbedürfnisse des Kindes zu Hause befriedigt werden, so wie das in früheren Zeiten gegeben war“ (ebd., S. 122). Die pädagogische Beziehung ist also nicht nur für die Schule, sondern auch für die Familie (ne-

ben der Geschlechtsrollenaufweichung und anderen Themen) ein entscheidendes Thema für Struck. Eltern seien zentral verantwortlich für das Glück des Kindes. „Eine neue wissenschaftliche Studie der Universität Boston hat festgestellt, dass vor allem die Zuwendung der Eltern in der frühen Kindheit darüber entscheidet, ob ein Mensch im Alter von 40 Jahren eine glückliche Ehe führt, enge Freunde hat und Zufriedenheit bei der Arbeit findet“ (ebd., S. 18/19). Neben Liebe und Zuwendung definiert Struck Bindung (der Begriff pädagogische Beziehung fällt zu keiner Zeit) im Elternhaus durch dreierlei: „Bindung an Personen (Bezugspersonen), an ein Weltbild bzw. an Normen und Werte (Religion, Ideologie, Einbindung in eine altersspezifische Subkultur) und an seine eigene Zukunft (Perspektiven, Motivationen, Leitbilder). In der gesamten praktischen Pädagogik geht es im wesentlichen darum, solche tragfähigen Bindungen an diesen drei Dimensionen aufzubauen (Bindungspädagogik). Wenn das nicht gelingt, weil das Kind einsam, orientierungslos oder ohne Freude auf seine eigene Zukunft bleibt, sucht es kompensatorischen Ausgleich in selbstgewählten Betätigungen wie Hobbys, Sport oder im Umgang mit Computern, in Form von Sammelleidenschaft (Briefmarken, Bierdeckeln, Strehholzschachteln...)“ (ebd., S. 22/23). Die Kernaussage Strucks liegt in dem Plädoyer für Bindungsaufbau in diesen drei Dimensionen, will man „Verhaltensstörungen, Neurosen oder Psychosen“ (ebd., S. 22) vorbeugen.

Das Kernthema, und damit seine Kernthese (Theorien 2. Grades), das sich durch alle Kapitel zieht, ist also: Strucks Theorien 1. Grades, seine Kritik an der mangelnden Anpassung der Schule und familialen Erziehung (die sich v.a. auf ein vorfindbares Bindungsdefizit bezieht) im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, löse negative Sozialisationsprozesse infolge veränderter Sozialisationsbedingungen aus. Schule und Familie müssen sich also entsprechend anpassen. Familie muss für Struck v.a. dem elementaren kindlichen Bedürfnis nach Bindung nachkommen. Schule dürfe nicht nur auf Wissensvermittlung beschränkt sein, sondern müsse ebenfalls Bindung vermitteln, pädagogisch sein. Da Struck kaum Aussagen über dieses Pädagogische macht, suggeriert es dem Leser, Erziehung sei Bindung, im Sinne der Struck'schen Bindungsdefinition: Bindung an Personen, Wertevermittlung und das Vermitteln von Lebensperspektiven. Erziehung im engeren Sinne als Wertevermittlung verstanden ist damit dem Bindungsbegriff untergeordnet.³⁴³

Das heisst also für Strucks Theorien 2. Grades: Alle Behauptungen und Wenn-dann-Aussagen (Theorien 2. Grades), die sich primär aus der Kritik an Schule, Familie und Erziehung ergeben und „poetischen“ Charakter in sich tragen – auf seine gemachten Erfahrungen mit seinen Studenten bezieht er sich nur an sehr wenigen Stellen; seine wissenschaftliche Ausrichtung scheint also wichtiger für seine Theorien 2. Grades zu sein – resultieren aus seinen Theorien 3. Grades und sind kein Erziehungsrat im engeren Sinne, sondern mehr Ergebnisbehauptungen wissenschaftlicher Befunde und tragen als Kernthese die Notwendigkeit von Bindung in sich – in der Familie wie kompensatorisch in der Schule, um den negativen Sozialisationseinflüssen entgegentreten zu können. Denn: „Bindungen zwischen Eltern und Kindern oder Erziehern und jungen Menschen sind die Voraussetzung für die Übermittlung von Erziehungszielen, des Wertkonsenses der Gesellschaft und von Motivationen, sich selbst in die Zukunft hinein zu vervoll-

³⁴³ Vgl. zu Strucks Erziehungs- bzw. Beziehungsverständnis: Matthes 2006

kommen“ (ebd., S. 23). Über das Wie gibt es keine Ausführungen. Orientierung für reflektiertes pädagogisches Handeln auf der Basis allgemeinpädagogischer Theoriefundamente, aufgezeigt an einzelnen Beispielen, sind weder explizit noch implizit im Ratgeber auffindbar. Nichteinmal wie man Bindung aufbaut, ebenso wenig eine Beschreibung dieses pädagogischen Phänomens, sowie der Möglichkeiten, aber v.a. auch der Grenzen für pädagogisches Handeln, findet der Leser. Obwohl Bindung Strucks Kernthema ist. Dass Grenzsetzung für Bindung unabdingbar ist, gibt Struck als methodische Handreichung: „Junge Menschen erproben Grenzübertritte, sie wollen dabei aber auch Grenzerfahrungen machen. Sie wollen die Grenzen spüren, weil sie nur dann ein stimmiges Weltbild mit sozialer und politischer Mündigkeit aufbauen können. Werden diese Grenzen zu eng gesetzt, entwickeln sie sich zu Neurotikern; werden sie viel zu weit oder gar nicht gesetzt, entsteht Verwahrlosung, die ja in der Sozialpädagogik als Bindungslosigkeit definiert ist. Alle Menschen, insbesondere aber Kinder und Jugendliche, brauchen Bindungen an Bezugspersonen (Eltern, Freunde, Lehrer), Bindungen an die eigene Zukunft (Perspektiven, Motivationen) sowie Bindungen an Werte und Normen (Weltbild, Religion). Wenn Erwachsene diese Normen nicht vorleben und aufzeigen, dürfen sie sich nicht wundern, wenn junge Leute sie in jugendlichen Subkulturen, politisch radikalen Gruppierungen oder gar Jugendsekten suchen“ (ebd., S. 51). Grenzsetzung geschieht also über Wertevermittlung, die für Struck Erziehung im engeren Sinne zu sein scheint. Somit scheint Bindung für Struck nicht nur Grundlage für Erziehung, sondern Erziehung ein wesentliches Element zum Bindungsaufbau.

6.4. Jan-Uwe Rogge: Kinder brauchen Grenzen. Reinbek bei Hamburg 1993

6.4.1. Kurzvorstellung Ratgeber und Angaben zum Autor

Jan-Uwe Rogge wurde 1947 in Stade geboren.³⁴⁴ Über seine Kindheit berichtet er in einem Interview auf die Frage, ob diese glücklich gewesen sei: „Naja, eine glückliche Kindheit heißt natürlich, dass Trauer und Konflikte der Eltern oder zwischen den Generationen dazugehören. Ohne unglückliche Momente lässt sich Glück nicht ermessen. Eine der tollsten Erinnerungen ist für mich die an meine Großmutter beim Wurstmachen: Sie hat mich mit fünf, sechs Jahren das warme Blut der Schweine rühren lassen. Was für eine Erfahrung: Leben und Tod – da war alles dabei“ (http://195.149.74.241/ROGGE/PDF/oma_fragen.pdf).

Nach Beendigung der mittleren Reife 1965 und anschließendem Abitur 1967, war Rogge von 1967 bis 1971 als Offizier bei der Bundes- und Handelsmarine. Ab 1971 studierte Rogge Germanistik, Politische Wissenschaften, Kulturwissenschaften an der Universität in Tübingen und wurde schließlich zum Thema Kindermedien promoviert (Doktor rer.soc.; Verhaltens- und Sozialwissenschaften). Als Wissenschaftlicher Angestellter am Ludwig-Uhland-Institut für empirische Kulturwissenschaften an der Universität Tübingen leitete er von 1976 bis 1985 zahlreiche Forschungsprojekte zu den Themen Familie, Kindheit und Medien. In dieser Zeit entstanden zahlreiche Publikationen und Aufsätze in Fachzeitschriften und Büchern, die heute neben der Fülle an populärwissenschaftlicher Literatur Rogges stehen. Grund für den Wechsel der Gattung liegt sicherlich in seinem

³⁴⁴ Vgl. zu Rogges Biographie: <http://www.jan-uwe-rogge.de/>

Wechsel hin zur praktischen Tätigkeit. Rogge absolvierte eine Fortbildung zum Familien- und Kommunikationsberater und arbeitet seit 1977 mit Familien und Eltern in Seminargruppen, gibt Fortbildungen für pädagogisches Fachpersonal und berät in Kindergärten und Schulen. Auf seiner Internetseite findet sich zudem der Verweis, er habe in dieser Zeit v.a. „kommunikationspädagogische und -wissenschaftliche Forschung“ betrieben – inwiefern bzw. genaue Angaben zu seiner Forschung gehen daraus jedoch nicht hervor. Rogge verabschiedete sich schließlich vom Wissenschaftsbetrieb und ist seit 1985 als Familien- und Kommunikationsberater sowohl im In- und Ausland tätig. Dabei schult er Eltern als auch pädagogisches Fachpersonal. Seine Tätigkeit als Autor populärpädagogischer Schriften seit 1985 führte nicht nur zu zahlreichen Werken, sondern viele wurden Bestseller und in 16 andere Sprachen übersetzt.³⁴⁵ Der hier analysierte Ratgeber „Kinder brauchen Grenzen“ hat, so im Klappentext des Fortsetzungsbandes „Eltern setzen Grenzen“ von 2000 (88.–95. Tausend), „viele Diskussionen ausgelöst und ist zweihunderttausendmal verkauft worden“.³⁴⁶ Rogge hat ebenso eine Kolumne in der österreichischen Zeitschrift „Welt der Frau“ und ist in zahlreichen Rundfunk- und Fernsehsendungen zu sehen.

Rogge, selbst zwar Autor populärpädagogischer Schriften, steht diesen durchaus auch kritisch gegenüber. „Eltern von heute wissen sehr viel über ihre Kinder, vor allem darüber, wie man sich in bestimmten Konflikt- und Problemsituationen verhält, besser: verhalten sollte (...) So viel Eltern über Erziehung wissen, so lückenhaft sind manchmal ihre Informationen über die Entwicklung von Kindern. Erziehung ist nicht einfach die Anwendung von bestimmten Techniken, wie es die Tipps in Ratgebern und Kursen manchmal suggerieren. Anders formuliert: Im kindlichen Handeln drückt sich eben nicht allein nur ein elterlicher Erziehungsstil aus, kindliche Handlungsmuster sind zugleich Spiegel von Entwicklungsstufen, die ein Kind durchläuft, sind Ausdruck seines Temperaments, seines Charakters oder seiner Individualität. Und noch eines macht Eltern im Erziehungsalltag müde. Und gerade dieser Gedanke wird in vielen Konzepten der Elternbildung ausgeblendet oder nicht so klar benannt: Es gibt keine Reifung, keine Entwicklung ohne Reibung, keinen Entwicklungsprozess, der nur geradlinig, ohne Widersprüche verläuft“ (Rogge 2009, S. 405). Was in diesem Zitat Rogges zum Ausdruck kommt, ist nicht nur, dass die Einzigartigkeit und Individualität des Gegenübers in jedem pädagogischen Prozess trotz allem grundlegenden Wissen über pädagogische Prozesse zu beachten sei und damit auch diese Prozesse wie das konkrete Handeln variiert und bestimmt, sondern auch, dass das Wesen des Menschen und somit auch seine Entwicklung stets durch Gegensätzlichkeiten bestimmt seien. Dies drückt er bereits im Eingangszitat zu diesem Kapitel über seine Kindheit aus, indem er betont, wie wichtig das Erleben von Gegensätzlichkeiten für den kindlichen Entwicklungsprozess sei.

Grundlegend für Erziehung ist für Rogge eine positive Beziehung. So findet sich auf seiner Internetseite unter Rückgriff auf einen Vortrag Rogges folgende Beschreibung: „Erziehung funktioniert nicht ohne Beziehung, und diese gilt es zuerst mal zu entspannen – am besten mit Gelassenheit und Humor“ (<http://www.jan-uwe-rogge.de/>, Rogge-

³⁴⁵ Vgl. <http://www.jan-uwe-rogge.de/> Rogge international

³⁴⁶ Vgl. zu Rogges Werken: <http://www.jan-uwe-rogge.de/> Bücher

NEWS). Wiederum schwierig zu verstehen ist dann aber in einem anderen Zitat Rogges Verständnis und mitschwingende mangelnde Abgrenzung von Erziehung und Beziehung, die er in einer Interviewantwort in „Welt der Frau“ auf die Frage „Das Setzen von Grenzen ist bei den Erziehenden noch immer oft mit Schuldgefühlen oder auch mit mangelndem Einfühlungsvermögen gegenüber den Kindern verbunden. Wie finden Eltern das richtige Maß?“ angibt: „Ich betone es nochmals: Erziehung ist Beziehung. Ich kann als Vater oder Mutter nur erziehen, wenn ich bereit bin, mich auf das Kind als individuelle Persönlichkeit einzulassen. Aber umgekehrt gilt auch: Sich als Persönlichkeit in die Erziehungsbeziehung einzubringen. Und Kinder wollen Persönlichkeiten, an und mit denen sie sich reiben können. Wer Grenzen setzt, muss die Balance zwischen einem Zuviel an Grenzen und einem Laissez-faire-Stil, der von Kindern als Gleichgültigkeit empfunden wird, finden. Diese Balance gelingt nicht jeden Tag. Aber so sieht nun einmal der Erziehungsalltag aus. Wichtig ist: Auf die Reaktionen der Kinder zu achten. Sie zeigen uns durch ihr Tun, wenn etwas nicht stimmt. Erziehung hat dann beglückende Momente, wenn man sich als Mutter und Vater auch als Lernende begreift, und die Kinder als großzügige Lehrmeister. Kinder wollen von ihren Eltern nicht nur Liebe und Halt bekommen, sie geben ihren Eltern auch Zuwendung und Kraft“ (<http://www.jan-uwe-rogge.de/Rogge-NEWS>, 02.01.2010). Rogge geht m.E. nicht so weit, allein Beziehung im Sinne einer pädagogischen Liebe erzieherische Wirkung zuzusprechen und damit Erziehung mit Beziehung gleichzusetzen, sondern er meint wohl, dass aus dieser pädagogischen Beziehung heraus, die auch eine bestimmte Haltung des Erziehers voraussetzt, erzogen wird; Beziehung somit ein Element von Erziehung ist. Und dieses Erziehen v.a. Grenzwahrnehmung und -setzung bedeutet – die des Erziehers selbst, des pädagogischen Prozesses und des Kindes. „Grenzen zu setzen bedeutet, dies nicht als pure, seelenlose Technik zu verstehen. Grenzen zu setzen bedeutet sowohl für die Eltern, als auch für die Kinder eine Zumutung. Und diese Zumutung kann man nur auf der Basis einer stabilen Beziehung zum Kind leben. Grenzen zu setzen, setzt gegenseitige Achtung und gegenseitigen Respekt voraus“ (<http://www.jan-uwe-rogge.de/Rogge-NEWS>).

Rogge betont, Elternkurse müssen v.a. das Einnehmen einer bestimmten Haltung gegenüber dem Kind vermitteln (vgl. Rogge 2009, S. 405). Er unterscheidet bei den vorhandenen Elternbildungskonzepten wie Triple P oder KESS (er nennt noch weitere) drei diesen zugrunde liegende Menschenbilder: „der Wissensvermittler, der Kinder als leere Krüge begreift und sie mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten füllen will. Kinder sind in diesem Bild Unfertige, Unmündige, Unwissende, die es zu (be-)lehren gilt (z.B. ‘Super Nanny’). Dann gibt es den Töpfer, der Kinder als einen ungestalteten, durch den Erwachsenen zu formenden Klumpen Lehm begreift. Dabei hat der Erwachsene klare Vorstellungen darüber, wie die Form aussehen wird (...) Der dritte Lehrer ist der Gärtner, der das zur Ausbildung bringt, was ein Kind an Anlagen, an Charakter und Temperament mitbringt“ (Rogge 2009, S. 406). Rogge positioniert sich selbst folgendermaßen: „Zwar brauchen Kinder den Wissensvermittler, aber als Begleiter auf ihrem Weg ins Leben benötigen sie vor allem den Gärtner, der erkennt: – Jedes Kind ist auf seine Art und Weise einzigartig und unvergleichbar. – Bildung erwirbt man nicht allein durch vorgegebenen Lernstoff. Bildung hat mit Selbstbildung zu tun. Sie dient der Ausbildung von Autonomie und Eigenständigkeit, von Neugierde und Kreativität – und erzeugt damit Freude an selbsterbrachter Leistung. – Lernen, den eigenen Lebensweg zu erkunden, hat

mit einem steten Suchen zu tun. Selbständiges Lernen ist nicht allein von Erfolgserlebnissen begleitet. Mit Lernen verbindet sich auch Frustration, Enttäuschung, Aufschub von Bedürfnissen“ (ebd., S. 407).

Rogges Menschenbild, das sich hier herauslesen lässt, betont also einerseits menschliche Einzigartigkeit, das sich an diesem orientiert durch Wachsenlassen (im Sinne von Unterstützen der kindlichen Individualität) auszeichnet. Diese kann sich aber nur dann entfalten, wenn gleichzeitig von außen Anforderungen herangetragen werden. Es ist also ein realistisches Menschenbild, das in einem entsprechenden Erzieherbild sein Pendant hat. Dies kommt durch Rogges Wortwahl zunächst nicht deutlich zum Ausdruck, denn der pädagogisch versierte Leser assoziiert mit Gärtner ein einseitiges Bild des Wachsenlassens. Rogges Erzieherbild, das er in diesem Artikel von 2009 beschreibt und sich durch den Wissensvermittler auszeichnet und seinen Schwerpunkt im Gärtnerbild hat, meint kein reines Wachsenlassen, sondern eine Orientierung an den Besonderheiten der jeweiligen Person in Auseinandersetzung mit den Anforderungen von außen. „Kinder müssen lernen, Konflikte auszuhalten, sie alters- und entwicklungsangemessen zu lösen, aus Eigeninitiative selbstverantwortlich zu handeln, den Willen zu haben, aus eigener Kraft ‘gut’ zu werden (denn anscheinend sind sie das für Rogge noch nicht von „Natur aus“, M.S.), die allgemeinverbindlichen Normen und Werte zu verinnerlichen – und nicht, weil sie durch Gehorsam und Disziplin darauf eingeschworen sind. ‘Kadavergehorsam’ hat man das einst genannt“ (Rogge 2009, S. 407). Der Begriff des Gärtners ist damit wohl etwas missverständlich, da Rogge dem Erzieher nicht nur Wachsenlassen, sondern auch Führen zuspricht. So führt er auch aus, dass neben der notwendigen Betonung von Freiheit, die in der Erziehung zur Selbstdisziplin leitend sein müsse, auch Grenzsetzung unabdingbar sei: „in der Freiheit liegen auch Gefahren. Freiheit ohne Grenzen bringt für Kinder Angst und Unsicherheit mit sich: Je größer die Freiheit ist, desto eher entsteht das Gefühl, jederzeit und augenblicklich alles haben zu wollen und zu können. Entgrenzte Lebenswelten ziehen eine Offenheit nach sich, die von Kindern manchmal als Gleichgültigkeit, Beliebigkeit und Vernachlässigung, als Alleingelassen sein erlebt wird (...) Disziplin erwächst aus Freiheit. Die Verinnerlichung von Normen und Werten gründet aus deren Akzeptanz, setzt Teilhabe am pädagogischen Prozess voraus“ (ebd., S. 407).

Ebenso missverständlich wie der des Gärtners ist der Begriff Partnerschaft, durch den Rogge die Eltern-Kind-Beziehung u.a. definiert. Partnerschaft weckt Assoziationen mit dem Begriff Freundschaft, da er nicht nur von der Gleichwertigkeit der Partner ausgeht, sondern von einer Symmetrie und gleichen Rechten innerhalb der Beziehungsdefinition. Macht man sich dieses bewusst und versucht zu verstehen, was Rogge damit meint, wird deutlich, dass er sich von einem solchen Partnerschaftsbegriff distanziert und mit Partnerschaft zwar Gleichwertigkeit, aber auch eine grundlegende Verantwortlichkeit des Erwachsenen gegenüber dem Kind meint, die von einem Beziehungsgefälle ausgeht. So liest sich auf seiner Internetseite, in einem Abschnitt, in dem er sich äußerst kritisch über Winterhoffs Thesen äußert: „Der Laissez-faire-Stil macht Kinder unfähig, soziale Beziehungen einzugehen oder sich emotional und sozial zu orientieren. Dieser Stil hat aber nichts mit antiautoritärer, gar partnerschaftlicher Erziehung gemein. Wer dies sagt, und Winterhoff tut dies in seinem Buch ununterbrochen, weist erhebliche erziehungswissenschaftliche Wissenslücken auf, hat die pädagogischen Diskussionen über Erziehungsstile in den letzten hundert Jahren nicht zur Kenntnis genommen, hat von ihnen keine Ah-

nung. (...) Partnerschaftlichkeit meint eben nicht Gleichrangigkeit von Eltern und Kindern. Eltern haben eine Erziehungsverantwortung und müssen sich dieser bewusst sein. Partnerschaftlichkeit meint aber auch Gleichwertigkeit, soll heißen: Kindern Achtung und Respekt entgegenzubringen, zugleich aber auch Achtung und Respekt von ihnen einzufordern. Erziehung hat immer mit gegenseitiger Zumutung zu tun, und die ist nur auf der Grundlage einer stabilen Eltern-Kind-Beziehung zu gestalten und auszuhalten. Und dies ist ein ununterbrochener Balanceakt“ (<http://www.jan-uwe-rogge.de/Rogge-NEWS>). Erziehung verläuft also über Beziehung, in der die Anerkennung der wechselseitigen Grenzen unerlässlich ist. Dies schließt für Rogge kontinuierliche Harmonieansprüche aus: „Wichtig wäre, Kindern von früh an beizubringen, dass Konflikte zum Leben dazu gehören, daß Reibungen in Beziehungen normal sind, aber auch, dass man Konflikte lösen kann und dass Reibung nicht weh tun muß. Kinder von allen Problemen fernzuhalten, so tun, als gäbe es für alles ein Patentrezept, ihnen vorgaukeln, es gibt nie Trauer, nie Unglück, nie Schmerz, ist ein Weg, Kinder lebensuntüchtig zu machen“ (http://195.149.74.241/ROGGE/PDF/stage/erziehung_was_ist_das.pdf).

Elternbildungskonzepte sollen zum einen bei den Ressourcen der Eltern ansetzen, lernen Grenzen zu erfahren und zu setzen – mit Geduld, Gelassenheit, Geschicklichkeit, und dem Anspruch, sich den eigenen Grenzen zu stellen und Höhepunkte wie durchlebte Niederlagen einschließlich der Gefühle zuzulassen. Des Weiteren ist für Rogge Humor zentral im pädagogischen Prozess und als viertes nennt er das Vermögen, Grenzen auch wechselseitig zuzulassen und zu respektieren: „Erziehung heißt, respektvoll miteinander umzugehen, bedeutet aber für Eltern auch, sich ihrer Erziehungsverantwortung zu stellen und nicht so zu tun, als seien sie die gleichrangigen Freunde ihrer Kinder. Keinesfalls darf das aber als Freibrief für Machtausübung und ständige Kontrolle missverstanden werden. So wie die Erwachsenen haben auch Kinder ein Recht auf Eigensinn und auf eine Privatsphäre. Daraus wachsen Konflikte, deren Bewältigung zum Erziehungsalltag gehören. Grenzen zu setzen – das hat mit gegenseitiger Zumutung zu tun. Und diese Zumutung ist nur auszuhalten, wenn man sich achtet und repektiert“ (Rogge 2009, S. 417). Und noch ein weiteres wird im Artikel deutlich, das für die Analyse des vorliegenden Ratgebers zu wissen wesentlich ist: Rogge grenzt sich entschieden von jeder Machbarkeitspädagogik ab. Inwiefern und was definiert er unter diesem Begriff? „Erziehung als die Anwendung von pädagogischen Techniken hat etwas mit Zurichtung und Unterwerfung, mit Brechung des kindlichen Willens zu tun. Dies lässt sich – bezogen auf die ‘Super Nanny’ – anschaulich an der Anwendung des ‘stillen Stuhls’ zeigen, wie es in der Erziehungssendung ständig angeraten wird. Funktioniert ein Kind nicht so, wie man es erwartet, überschreitet es Regeln, kommt diese Methode sofort zum Einsatz, ohne dass sie dem Kind im Vorhinein erklärt wurde. Folgt es nicht den elterlichen Anweisungen, dann wird es – wie in einigen Sendungen zu sehen war – sogar mit körperlicher Gewalt entfernt. Man hat der Sendung vorgeworfen, sie begünstige einen Trend zur autoritären Erziehung. Ich sehe das etwas anders: ‘Super Nanny’ fördert eine Tendenz zum Machbarkeitswahn in der Pädagogik. Wir können alles, haben alles im Griff – und das überträgt man auch auf zwischenmenschliche Beziehungen“ (ebd., S. 416). Die Kritik Rogges erinnert an Böhms Kritik am neuzeitlichen Weltbild und an „poiesis“. Sie hat ihr Fundament in Rogges Menschenbild, seiner Anerkennung der Freiheit des Gegenübers. So schließt Rogge im Bezug auf Erziehung seinen Artikel: „Manchmal gehört viel

Glück dazu, wenn es gelingen soll, Kinder durch die Fährnisse der Entwicklung zu begleiten, mit ihnen einzelne Etappen (...) zu bewältigen. 'Glück', so hat der Pädagoge Haim Ginott bemerkt, 'ist kein Ziel, es ist eine Art des Reisens. Glück ist kein Selbstzweck. Es ist kein Nebenprodukt des Arbeitens, Spielens, Liebens und Lebens. Das Leben fordert notwendigerweise eine Verzögerung zwischen Wunsch und Erfüllung, zwischen einem Plan und dessen Realisierung. Mit anderen Worten: Das Leben bringt Frustrationen mit sich und verlangt das Aushalten von Frustration' Deshalb ist Dankbarkeit ein wichtiger Reisebegleiter: dankbar auf seine Kinder zu schauen, dankbar dafür zu sein, dass sie da sind, dafür Sorge tragen, dass sie sich bedingungslos geliebt fühlen. Dies gilt besonders für Situationen, die nicht so gelingen, wie man es sich wünscht. (...) Wer Kinder hat, der sollte demütig sein: Demütige Menschen sind keine unterwürfigen Menschen. Demut, so hat es Anselm Grün einmal wunderbar formuliert, ist der Mut zur eigenen Wahrheit, sich als Mensch mit Fehlern und Schwächen, aber auch Kompetenzen und Stärken zu begreifen. 'Das Gegenteil der Demut', so betont er 'ist die Hybris'. Der hochmütige Mensch kann alles, will alles im Griff haben, nimmt sich und seine Grenzen überhaupt nicht mehr wahr. Bezogen auf die Erziehung heißt das: Man meint, alles müsse einem gelingen, weil man von dem Gedanken pädagogischer Machbarkeit durchdrungen ist. Man will nicht nur erziehen, man will richtig (!) erziehen, sich jeden Tag den pädagogischen Oscar am Bande verdienen, um dann hochdekoriert durch die Straßen und Plätze der Stadt zu stolzieren. Demut meint dagegen: auf dem Boden zu stehen, sich seiner Grenzen bewusst zu sein! Der demütige Mensch kennt die Grenzen seiner Fähigkeiten, weiß um seine Begrenztheiten, darum, dass Handeln mit Scheitern verbunden sein kann. Dies gilt gleichermaßen für die Erziehung" (ebd., S. 419/420). Nicht nur Kindern müssen also im Erziehungsprozess Grenzen gesetzt werden, müssen ihre eigenen erkennen, sondern auch Eltern müssen ihre Grenzen erkennen und akzeptieren.

An dieser Stelle muss differenziert werden, dass es sich hierbei um eine Position Rogges aus dem Jahre 2009 handelt. Ob und inwiefern diese einen Entwicklungsprozess erfahren hat, muss hier noch offen bleiben, die Möglichkeit soll jedoch für die weitere Analyse in Betracht gezogen werden. Im Bezug auf die Aktualität seines Werkes antwortet Rogge: „Ich denke, dass es mehr denn je stimmt, gerade auch im Hinblick auf die Diskussionen über Werte und Disziplin, bei denen mehr über Kinder räsoniert wird, anstatt sie ernst zu nehmen. Für mich ist der Terminus 'Grenzen' vielschichtig: Kinder brauchen Grenzen meint eben auch, den Heranwachsenden Raum und Zeit zu geben, sich zu entwickeln. Und wer Kinder erzieht, der erfährt im alltäglichen Tun ständig die Grenzen von Machbarkeit“ (<http://www.jan-uwe-rogge.de/Rogge-NEWS>).

Rogges 223-seitiger Ratgeber „Kinder brauchen Grenzen“ aus dem Jahre 1993 beginnt im Klappentext mit den Worten: „Kinder sind heute auch nicht schwieriger oder 'frecher' als früher – Eltern und Erzieherinnen nicht weniger kompetent. Wie kommt es dann zu den täglichen Stresssituationen, in denen der 'kleine Tyrann' triumphiert und die Erwachsenen verzweifeln? Ob das nun beim Anziehen oder Aufräumen, vor dem Fernseher oder am Gameboy ist. Eltern und Erzieherinnen reagieren heute viel sensibler auf die Kinder. Das ist nur zu begrüßen. Aber häufig reagieren sie auch verunsichert, wollen alles besser als ihre eigenen Eltern machen – nur keine Vorschriften! – und lassen damit die Kinder oft genug im Stich. Denn für Kinder ist es eine Überforderung, sich ohne

Grenzen selbstverantwortlich in einer unübersichtlichen Welt zurechtfinden zu sollen“ (Klappentext Rogge 1993).

Sein zentrales Anliegen ist die Aufforderung zur Übernahme der Erziehungsverantwortung durch Grenzsetzung aus einer stabilen Eltern-Kind-Beziehung heraus.

Was Grenzsetzung für ihn bedeutet, fasst er dann in acht Kapiteln zusammen: Unterteilt man den Ratgeber und die in ihm vorfindbaren Kapitel in zwei Teile, so begründet Rogge in den ersten vier Kapiteln die Notwendigkeit für Grenzsetzung und weshalb diese im Alltag häufig ausbleibt oder inkonsequent durchgeführt wird: sei es, dass die Eltern aufgrund eigener biographischer Erfahrungen unsicher im Grenzsetzen sind oder dies gar ganz vermeiden (vgl. ebd., S. 17ff.); sei es, dass Inkonsequenz oder Gleichgültigkeit der Eltern Grenzsetzung unterlaufen (ebd., S. 77ff.). Andererseits kann aber auch die Wirklichkeitserfahrung des Kindes aufgrund biologischer und/oder aber auch dem Erziehungsverhalten der Eltern begrenzt werden – also zu enge Grenzen aufzeigen. Weder zu enge Grenzen noch fehlende Grenzsetzung unterstützen den Aufbau von Selbständigkeit und Autonomie. Kinder fordern sogar selbst Grenzen ein, die es zu achten und repektieren gilt (vgl. ebd., S. 42ff.).

Im zweiten Teil geht es darum konkret darzustellen „Wie Kinder Grenzen suchen und finden“ (ebd., S. 98ff.), „Über die Kunst, Grenzen zu setzen“ (ebd., S. 128ff.), welche „Schwierigkeiten mit dem Grenzensetzen“ (ebd., S. 176ff) verbunden sind und die Aufforderung an den Erwachsenen, sich auch eigene Grenzen einzugestehen (vgl. ebd., S. 201ff.). Der Ratgeber endet mit Nachwort und Literaturverzeichnis .

6.4.2. Analyseergebnisse

Auch in Rogges Ratgeber finden sich keine pädagogischen Theorien bzw. Versatzstücke derselben. Nicht einmal die Namen pädagogischer Klassiker werden genannt. Auch im Literaturverzeichnis verweist er nicht auf die Werke pädagogische Theoretiker; hier stehen v.a. Entwicklungspsychologen wie A. Jean Ayres, Rolf Oerter/Leo Montada, D.W. Winnicott, Kommunikationstheoretiker wie Watzlawick sowie andere Vertreter psychologischer Strömungen. Auf einen Autor bezieht sich Rogge im Ratgeber verhältnismäßig häufig: Rudolf Dreikurs (vgl. ebd., S. 50, S. 103, S. 117, S. 160, S. 176, S. 195). Ansonsten nennt er im Ratgeber noch Ayres (vgl. ebd., S. 64), bezieht sich explizit auf eine Studie, die er selbst durchgeführt hat, zum Thema Zeit- und Raumerfahrung von Kindern. Rogge untersuchte Tagesabläufe von Kindern und kam dabei u.a. zu dem Ergebnis, dass Kinder ihre Zeit immer weniger selbst gestalten und Räume immer weniger selbst gestaltet werden können. „Wenn Kindern die spontane Rauman eignung schwer gemacht wird, hat das Auswirkungen auf das Körpergefühl und das Orientierungsvermögen der Kinder“ (ebd., S. 56). „Gleichzeitig wird ein pädagogisches Ausgleichsprogramm verordnet“ (ebd., S. 57). Rogge kritisiert also stark die Verplanung der Kindheit durch Eltern (vgl. ebd., S. 55ff.). Die Nähe zur psychologischen Disziplin wird aber immer wieder in seinen Ausführungen deutlich, so bspw. wenn er Schutz- und Risikofaktoren des Aufwachsens erörtert (vgl. ebd., S. 80ff.) oder auf die Erziehungsstildebatte rekurriert, anstelle genuin pädagogische Probleme, also Probleme des Erziehungsprozesses anzusprechen. V.a. spürt man seine individualpsychologisch geprägte Brille: Dieser verhältnismäßig häufige Bezug auf Dreikurs, der ja als Vertreter der Individualpsychologie menschliche Beziehungen in den Vordergrund rückt, zeigt sich auch in Rogges Ratge-

ber: Dieser setzt zentral auf Grenzsetzung, Erziehung erfolgt über Grenzsetzung, die aus einer stabilen Beziehung erwächst. Zentral ist also die Beziehung, aus der alles erwächst (vgl. ebd., S. 36/37).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, es findet sich keine pädagogische Theoriebildung, weder explizit noch implizit. Explizit bezieht er sich auf die Individualpsychologie von Dreikurs; auch implizit schlägt sich das im Ratgeber nieder, aufgrund der Fokussierung von Beziehung, d.h. dieses Fundament an Theorien 3. Grades, das er sich wohl in seiner Ausbildung zum Familien- und Kommunikationsberater angeeignet hat, beeinflusst zusammen mit seinen gemachten Erfahrungen als Familien- und Kommunikationsberater und Weiterbildner seine Theorien 1. Grades sowie seine Theorien 2. Grades; d.h. die psychologische Brille, mit der er die Erziehungspraxis betrachtet und dann wiederum Erziehungsrat zu geben sucht, wird in seinem Ratgeber deutlich.

Über den Stellenwert der praktischen Erfahrung für seinen Ratgeber schreibt er: „Dieses Buch ist in vielen Veranstaltungen mit Eltern, mit Erzieherinnen, mit Lehrerinnen und Lehrern entstanden, die ich in den letzten Jahren speziell zum Thema ‘Grenzsetzen’ durchgeführt habe. Es bietet eine Auswahl jener Fragen, Themen und Situationen an, die häufiger im Mittelpunkt standen. In diesem Sinne setzt sich das Buch inhaltlich selber Grenzen. Es soll Mut machen, ermutigen, den ganz eigenen Weg zu finden. Es soll anregen, das Überraschende zu tun, Phantasien zu entwickeln“ (ebd., S. 12/13). Aus der Praxis entstanden und mit psychologischer Brille betrachtet, bildet die Essenz derselben die Grundlage für Rogges Ratgeber und kommt in den unterschiedlichen Theoriegraden seines Ratgebers zum Ausdruck. Zusätzliches wird deutlich: Rogges Theorie-Praxis-Verständnis geht nicht von einem „poietischen“ Verständnis aus: Er selbst betont immer wieder, dass es keine Rezepte und pauschalen Lösungen gebe, sondern der hier vorliegende Ratgeber lediglich aufzeige, wie mögliche Lösungen für konkrete Probleme gefunden werden können. Dem Leser seien mögliche Wege zur Lösung zu zeigen, damit dieser den Adäquaten eigenständig in entsprechenden Situationen finden kann. Aus diesem Grund ist sein Ratgeber von Fallbeispielen durchzogen. Sie bilden das Gerüst des Ratgebers, indem Rogge dadurch Wesentliches aufzeigt. „Ich will nicht zeigen, wie schnell man zur Lösung kommt. Vielmehr sollen die vorgestellten Situationen die Vorgehensweise bei der Problemlösung veranschaulichen. Die Lösungen, die das Buch vorstellt, sind das Ergebnis gemeinsamer Bemühungen. Sie beweisen den Ideenreichtum der erzieherisch Handelnden (...) Grenzen zu ziehen, Grenzen zu finden, Grenzen zu verändern, das funktioniert nicht auf Anhieb. Und wenn es klappt, kann das ein beruhigender Glücksgriff sein. Problemlösungen haben viel mit Versuch und Irrtum zu tun. Und was heute gültig war, kann morgen schon nicht mehr stimmen. Der Dietrich passt nicht mehr. Aber die gefundenen Lösungen machen Mut, sich weiteren Herausforderungen zu stellen. Und je mehr Dietriche man hat, um so sicherer geht man an diese heran“ (ebd., S. 13). Der Ruf nach Rezepten verkenne die Konflikthaftigkeit und Offenheit des Erziehungsprozesses und zwischenmenschlicher Beziehungen im Alltag. Diese Vorstellung einer „poietischen“ Erziehung resultiere aus dem Wunsch, alles kontrollieren zu wollen und konfliktlos zu halten und keine Fehler zu zeigen, perfekt zu sein. Demgegenüber plädiert Rogge für mehr Gelassenheit in der Erziehung, eben den elterlichen Mut zu Unvollkommenheit, zu Fehlern und das Anerkennen und Akzeptieren derselben (vgl. ebd., S. 176). Ermutigend schränkt er zugleich ein, es gebe lediglich „drei Formen von Verlet-

zungen in der Erziehung, deren Folgen lebenslang zu spüren, deren Verwundung und Narben bleiben: die ständige körperliche Misshandlung von Kindern, die seelische Erniedrigung durch Liebesentzug und fehlende emotionale Nähe sowie der sexuelle Missbrauch“ (ebd., S. 12). Über diese Ausnahmen hinaus, sind Fehler sogar notwendig, denn „der Zwang, Niederlagen zu vermeiden, alles richtig, bloß keine Fehler zu machen, führt zu Kälte in den Beziehungen. Erziehung hat aber mit Reibung zu tun, mit Konflikt und Harmonie, mit Nähe und Auseinandersetzung. Wo Reibung ist, da ist Wärme, wo keine Reibung ist, da ist Kälte“ (ebd., S. 12). Abermals wird hier also deutlich, wie klar Rogge Erziehung über Beziehung definiert.

Rogge geht es nicht um impulsives Handeln, sondern: „Veränderungen in der Erziehungspraxis fangen im Kopf an, beginnen damit, pädagogische Alltagssituationen umzudeuten und neu zu strukturieren“ (ebd., S. 176). Für Rogge steht also Reflexion, das Nachdenken in konkreten Erziehungssituationen und bei Erziehungsproblemen im Vordergrund; dazu möchte er die Eltern mit seinem Ratgeber anregen, um zu eigenen Lösungen in den je individuellen Situationen zu gelangen. Rogge geht es um Beziehung, um das Grenzen setzen und um die Betonung der Verantwortlichkeit des Erwachsenen und zwar insofern, als dass nur aus einer stabilen Beziehung heraus Grenzsetzung möglich ist und diese Beziehung eine stabile Erzieherpersönlichkeit voraussetzt, die sich ihrer Verantwortung bewusst ist: „Nur eine Erzieherpersönlichkeit kann Grenzen setzen, eine Persönlichkeit, die sich mit all ihren Vorzügen und Unvollkommenheiten annimmt und angenommen fühlt – weil nur sie Kinder mit all ihren Persönlichkeitsanteilen, den leisen wie den lauten, den fördernden wie den gebenden, den selbstsicheren wie den impulsiven, den zerstörerischen wie den konstruktiven, anzunehmen bereit ist, indem sie fördert, unterstützt, Hilfestellung leistet, aber eben auch Grenzen setzt. Kinder anzunehmen, ihnen zuzuhören, bedeutet nicht, jeder ihrer Launen und Forderungen nachzugeben. Kinder zu verstehen, sich in Sorgen und Nöte hineinzudenken heißt nicht, zerstörerische Grenzüberschreitungen zu akzeptieren. Die zunehmende Unsicherheit über verbindliche Werte und Normen ist das eine. Viele Eltern haben sich aber auch nur unzureichend mit ihrer eigenen Lebens- und Familiengeschichte auseinandergesetzt (...) Kinder werden zu Objekten und Projektionsflächen, die jene Anteile ausleben – müssen –, die ihren Eltern verwehrt wurden. Oder der Alp der eigenen frühen Kindheit drückt so mächtig, dass nicht selten Handlungsunsicherheiten die Folge sind“ (ebd., S. 32). Nebenbei erwähnt: In den Fallbeispielen kommt interessanterweise nie der Vater zu Sprache. Die Fallbeispiele beziehen sich stets auf die Mutter.

Rogge geht es also darum, Eltern – im Grunde Müttern – Handlungssicherheit zurückzugeben, indem sie gelassen sich der Fehlerlastigkeit, Disharmonie und Offenheit des Erziehungsprozesses (letztlich zwischenmenschlicher Beziehungen) bewusst sind und – biographisch reflektiert wie auch im Bezug auf das gegenwärtige pädagogische Handeln – sich erziehen trauen: Mut zu Grenzsetzung – und damit schließlich auch zu Reibung und somit zu Beziehung. Es geht Rogge jedoch nicht um eine „verkopfte Erziehung, eine ‘Erziehungsbeziehung’ (Otto Speck) die stark auf Rationalität und Sprache aufbaut (...) die Gefühl und Spontanität, die dem ‘Mut zur Unvollkommenheit’ und einem ‘Aus-dem-Bauch-heraus-Handeln’ keine Rechnung trägt“ (ebd., S. 11). Rogge grenzt also die verkopfte Erziehungsbeziehung, in der der Erwachsene vor jedem Handlungsschritt reflektiert, ja der Verstand die Situationen diktiert, von seiner favorisierten

Erziehungsbeziehung ab. Es geht ihm aber keineswegs darum, „neue Irrationalität“ in Erziehungsprozesse zu bringen, jedoch warnt er Eltern durch zu viel pädagogisches Wissen, das schließlich den Erziehungsprozess bestimmt, zu „entmündigen“ und dadurch die Machbarkeitsideologie weiter zu unterstützen im Sinne eines ‘Wissens als Geheimwaffe’ zur richtigen Erziehung. „Mehr denn je kommt es doch darauf an, Verantwortung an die pädagogisch Handelnden zurückzugeben. Diese Rückgabe bedeutet, die ungeheuren, manchmal ungeheuerlichen Erfahrungsschätze alltäglicher Erziehungspraktiker ernst zu nehmen. Der pädagogische Experte oder Berater kann Erziehungsstile nicht verändern, er kann aber gemeinsam mit Eltern deren Denken und Handeln begleiten, Verkrustungen aufbrechen, Eingefahrenes fragwürdiger werden lassen, er kann Fragen stellen, zu Fragen anregen, dort anknüpfen, wo sich Eltern befinden. Der pädagogische Berater ist nicht aufklärender Übersetzer von Handlungsmustern, die Eltern nicht verstehen, er sagt nicht, was gemacht wird, er lässt den Eltern das Recht, ihr Handeln selbständig und eigentätig zu verändern. Dieser Prozeß braucht Vertrauen, baut auf, ermutigt, zu eigenen Entscheidungen zu stehen – dies selbst dann, wenn man Fehler macht“ (ebd., S. 11). Was auch hier abermals deutlich wird, ist der Einfluß der individualpsychologischen Zentrierung von Beziehung auf das menschliche Leben und somit auch menschliche Entwicklung. Und diese Theorie 3. Grades schlägt sich auch in Rogges Menschenbild (Theorie 1. Grades) nieder. Sein Menschenbild ist stark individualistisch geprägt und diese individuelle Entwicklung erfolgt über Beziehungen – sowohl zum Negativen (z.B. „Wer verwöhnt, erzeugt beim Kind Stillstand, motiviert nicht dazu, sich neuen Herausforderungen zu stellen, lässt Kinder orientierungs- und beziehungslos“ (ebd., S. 91), „Statt einer durch Partnerschaftlichkeit und gegenseitigen Respekt sich auszeichnenden Erziehungsbeziehung zeigt sich ein antisoziales und inhumanes Beziehungschaos, das sich durch die Abwesenheit von Regeln negativ auszeichnet und das Menschenwürde weder zulässt noch ausbildet“ (ebd., S. 116). „Wer Kinder unter einer Schutzglocke hält, macht sie untüchtig, der raubt ihnen wichtige Erfahrungen, die nur in Auseinandersetzung, der Reibung und der Kommunikation mit anderen Menschen gemacht werden können“ (ebd., S. 62) als auch zum Guten. Beziehung kann sogar helfen, die Entwicklung wieder in eine gute Richtung zu lenken (vgl. ebd., S. 81). Für Rogge ist damit der Mensch als soziales Wesen primär über Beziehungen durch seine Umwelt bestimmt. Anders gesprochen: Der Mensch trägt nicht nur eigene Grenzen in sich, sondern erfährt auch Grenzen von außen, teils unabsichtlich erfahren im Umgang mit der Umwelt, teils bewusst gesetzt über den Erzieher. Erst diese Grenzsetzung, -erfahrung und auch -überschreitung resultierend aus der Beziehung ermöglicht eine positive Entwicklung – so die Grundaussage des Ratgebers. Im Grunde versteht Rogge Erziehung als bewusste Grenzsetzung durch den Erzieher. Sie resultiert aus den eigenen Grenzen des Erziehers (vgl. ebd., S. 201ff.), auch aus Grenzen, die sich aus Normen und Werten des Erziehers ergeben sowie aus gesellschaftlichen, soziokulturellen oder institutionellen Zwängen, die Rogge jedoch in seinem Ratgeber „nicht immer ausdrücklich und ausführlich thematisiert“ (ebd., S. 184). Er schließt also die gesellschaftliche Dimension von Erziehung keineswegs aus, setzt jedoch den Schwerpunkt auf die individualistische Perspektive, geht stark vom Kind aus und der Beziehung, in das dieses eingebunden ist. Rogge legt den Schwerpunkt folglich verstärkt auf die Beziehung, auf die Haltung des Erziehers, aus der heraus eine bestimmte Art der Grenzsetzung resultiert: „Klarheit, Bestimmtheit, mit

Haltung und Stimme, mit innerer Ruhe, Gelassenheit und gegenseitiger Achtung“ (ebd., S. 35). Rogges Erziehungsbild orientiert sich am Kind, an „Selbständigkeit, Autonomie und partnerschaftliche(m) Umgang“ und Freiheit (ebd., S. 34) mit Ritualen, Grenzen, Ordnung und Verantwortung gegenüber einer Erziehung, die beständig mit Reibung einhergeht aus der heraus Entwicklung in einer stabilen Beziehung möglich ist (vgl. auch ebd., S. 208). Der Grundsatz für Grenzsetzung lautet deshalb: Fest sein, ohne zu herrschen; konsequent sein, ohne zu drohen. So werden Kinder befähigt, Grenzen zu erkennen, sich an ihnen zu reiben, sie aber auch zu überwinden. Dies setzt Erwachsene voraus, die das vorleben“ (ebd., S. 217). Rogges Erzieherbild zielt auf eine starke Persönlichkeit, die aus einer bestimmten Haltung heraus Werte und Normen, ja diese Haltung selbst vorlebt und keine Angst hat vor Grenzsetzung und Reibung: „Wenn ich das Kind achte und respektiere, lebe ich Respekt und Achtung vor und kann diese Haltung dann auch vom Kind erwarten“ (ebd., S. 37). Rogge versucht also mit seinem Ratgeber an der eigenen Haltung des Erziehers, seiner Einstellung und seinem Reflexionsvermögen anzusetzen und fordert so diesen immer wieder auf, sich auch seiner eigenen Grenzen bewusst zu werden, das bedeutet für den Erzieher: „Wer offen und klar ist, zeigt seine eigenen Grenzen. Wer offen und klar ist, lebt vor, was er meint. Klarheit und Offenheit schließen ein, zu den eigenen Handlungen zu stehen, Verantwortung zu übernehmen, die Folgen eigenen Tuns zu bedenken“ (ebd., S. 218). Was hier unter das Schlagwort Grenzen annehmen subsumiert ist, meint eine Achtung der Bedürfnisse der gegenseitigen Beziehungspartner, also Kind und Erwachsener, mit Hilfe gemeinsam vereinbarter Regeln, grundlegende Reflexionsfähigkeit im Bezug auf kindliche Würde und Achtung des Kindlichen, was das eigene Handeln betrifft, eine nachgehende Reflexion, insgesamt die Bereitschaft dafür wie auch die Verantwortlichkeit für das Handeln selbst – letztlich etwas Fundamentales für pädagogische Prozesse; zugleich sicherlich aber eine Herausforderung für die Erziehungspraxis, dieses Bewusstsein zu vermitteln. Woran liegt diese Verantwortungsscheu nach Rogge? „Erziehungsschwierigkeiten, wie sie allenthalben – und nicht allein bezogen auf das Grenzsetzen – zu beachten sind, sind zweifelsohne begründet in einer Werte- und Normunsicherheit über alltägliche Erziehungsfragen, im Widerspruch zwischen den eigenen praktizierten und möglichen Erziehungsstilen im Alltag sowie den Expertenmeinungen, wie Kindererziehung zu sein habe. Die überbordende Ratgeberliteratur macht Erziehung nicht leichter, sie lässt häufig Ratlosigkeit und Ohnmacht zurück; das Gefühl, es ‘niemals richtig und niemand recht zu machen’, fördert manchmal einen Trend, sich erzieherischer Verantwortung zu entledigen und diese an den medizinischen, therapeutischen oder pädagogischen Experten abzugeben, der für alle Fragen eine mehr oder weniger passende Antwort haben sollte. Deshalb kommt es mir immer mehr darauf an, den pädagogisch Handelnden – egal ob Eltern oder Fachpersonal – nicht zu entmündigen, vielmehr seine Erfahrungen ernst zu nehmen, an sein Alltagswissen anzuknüpfen, um ihm so Verantwortung zurück zu geben und ihn in seinem Selbstwertgefühl zu stärken“ (ebd., S. 31). Rogge übt in seinem Ratgeber keine grundlegende Gesellschaftskritik und zielt ebenso wenig darauf ab, die Gesellschaft mittels seiner proklamierten Erziehung zu ändern. Kritik findet sich, wenn dieser Begriff überhaupt passend ist, mehr in Rogges These eines Trends, der Entmündigung von pädagogisch Handelnden aufgrund zunehmender Handlungssicherheit sowie einer zunehmenden Beziehungslosigkeit. Ersteres, also die zunehmende Pädagogisierung habe natürlich in der

Komplexitätszunahme der Gesellschaft seinen Ursprung. Ein Lamentieren darüber lehnt er jedoch ab und plädiert pragmatisch vielmehr für ein entsprechendes pädagogisches Handeln. So bspw. wenn die kindliche Entwicklung aufgrund von Technisierung und Medialisierung problematischer verläuft, muss Erziehung im Sinne von Medienerziehung darauf reagieren (vgl. ebd., S. 157ff.). Wenn die Gesellschaft komplexer und normpluraler wird, muss Erziehung um so mehr Orientierung und Wertvermittlung anstreben – in der Erzieherhaltung müssen sich seine „Werte und Normen konkretisieren“ (ebd., S. 37). Rogge geht es also auch klar um Positionierung, Orientierung. Ebenso warnt er vor einer Erziehung des ständigen Diskutierens und Aushandelns – auch hier gelte es die eigenen Grenzen und die des Kindes (im Sinne von Grenzen des dem Kind möglichen) anzuerkennen: „Wer Kinder ständig überfordert – dies gilt selbst dann, wenn ‘man es noch so gut’ meint –, hält sie klein, macht sie – ungewollt – unselbständig. Um Kinder die Qual der Wahl zu erleichtern, ist es wichtig, sie aus einer für sie überschaubaren Anzahl – von Gegenständen – auswählen zu lassen. Ansonsten verlieren Kinder sich, werden entmutigt, trauen sich nicht. Die Folgen sind Machtkämpfe, Hilflosigkeiten, über die das Kind sein ‘Noch-nicht’ ausdrückt“ (ebd., S. 102). Und dazu bedarf es starker Erzieherpersönlichkeiten mit dem Mut sich zu positionieren und Grenzen zu setzen – welche Werte dann vermittelt werden ist ihm zweitrangig – zumindest äußerst er sich dazu nicht; Kinder brauchen „Autoritäten“ (ebd., S. 218). Als oberste Erziehungsziele müssen gelten: Selbständigkeit, Autonomie und Freiheit (vgl. ebd., S. 208). Gemeinschaftsfähigkeit erwähnt Rogge nur implizit über Beziehungsfähigkeit; eine explizite genuin pädagogische Thematisierung des dialektischen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft fehlt jedoch; hierzu äußert sich Rogge nicht. Er betont lediglich, dass das Außen, also die Umwelt (bspw. Betonbauten und mangelnde kindgerechte Umwelten) dem Kind und der Erziehung Grenzen setzt. (vgl. ebd., S. 184).

Wenn man Rogge so versteht, dass er die Gesellschaftsfähigkeit implizit über Beziehungsfähigkeit definiert, dann erfährt das Kind diese durch die eigenen Grenzen des Erziehers, die er dem Kind zu vermitteln habe: „Grenzenlose Liebe, grenzenlose Zuneigung, grenzenloses Aufgehen im pädagogischen Beruf oder in der familialen Erziehung haben zu tun mit einer Aufgabe der eigenen Person, des eigenen Selbst (...) Wer Kinder achten und respektieren, sie für Achtung und Respekt sensibilisieren will, muss lernen sich selber ernst zu nehmen, sich zu achten, sich zu respektieren (...) Nur wer sich selber Grenzen setzt, sie vorlebt, vermag anderen Grenzen zu setzen, der kann ihnen die Möglichkeiten und Risiken des Grenzensetzens anschaulich und überzeugend vermitteln“ (ebd., S. 201). „Grenzen der Kinder zu respektieren heisst, auch zu vermitteln, dass sie Grenzen der Eltern respektieren. Dazu zählen eigene Räume und Zeiten der Eltern“ (ebd., S. 138). Rogge geht es also um keine reine Orientierung am Kind, in dem sich der Erwachsene nur an der Individualität und den Bedürfnissen des Kindes orientiert. Im Gegenteil: „Erziehungsschwierigkeiten im Elternhaus, im Kindergarten und in der Schule, Frustrationen bei Eltern und pädagogischem Fachpersonal haben zu tun damit, dass diese sich allzu schnell und bereitwillig den Ansprüchen der Kinder unterordnen. Sie haben zu tun mit pädagogischen und psychologischen Rat-Schlägen, die die Bedürfnisse von Eltern missachten. Solch Rat-Schläge sind Schläge, weil sie aus einem Miteinander in der Erziehung Abhängigkeit und Sklaverei werden lassen. Wer Kindern immer und ständig gefällig sein will, der fällt, fällt auf, stellt sich als Untertan dar, der zieht sich

kleinere oder größere Herrscher heran, die nur schwer die Fähigkeiten zur Kooperation erlernen, die nur lernen, wie man den eigenen Willen durchsetzt“ (ebd., S. 205). Es scheint, als erfahre das Kind die Gesellschaft über den Erzieher und seine Grenzen. Gesellschaftsfähigkeit wäre dann bei Rogge aber definiert und eingeschränkt auf soziale Kompetenz, auf die Fähigkeit respektvolle Beziehungen zum Gegenüber eingehen zu können, indem die Bedürfnisse und Gefühle wechselseitig geachtet werden. Andere Komponenten, also eine grundsätzliche Kulturfähigkeit, Bildung im klassischen, geisteswissenschaftlichen Sinne wird bei Rogge nicht angesprochen. In der Konzeption Rogges ist diese Fokussierung bzw. Einschränkung der Vergesellschaftung auf die Fähigkeit zu sozialem Miteinander, zu Beziehung aber stimmig, v.a. insofern, wenn man beachtet, dass Rogge keine Gesellschaftskritik übt, sondern lediglich die Entmündigung von pädagogisch Handelnden durch die zunehmende Pädagogisierung und die zunehmende Beziehungslosigkeit kritisiert. „Die materielle Überversorgung der Konsumgesellschaft schafft Voraussetzungen, sich mehr oder minder alles kaufen und leisten zu können, zieht es nach sich, dass aus persönlichen Erziehungsbeziehungen eine über Waren vermittelte Dienstleistungsbeziehung wird – und dies auch im familiären Bereich. Immer mehr Eltern vermeiden Frustrationen im materiellen Bereich, drücken Beziehungen über das Schenken und Kaufen von Waren aus. Daraus ergibt sich eine Schieflage: Während Kinder materiell zunehmend weniger frustriert werden, man materielle Frustrationen vermeidet (...) mutet man den Heranwachsenden in emotionaler Hinsicht viel zu. Unübersehbar ist, dass gefühlsmäßige Frustrationen wie Liebesentzug, emotionale Leere, Verlassenheits- und soziale Ängste in den letzten Jahren zunehmen“ (ebd., S. 90). Insofern trägt Rogges Ratgeber doch Veränderungswillen in sich, resultierend aus seinem Gesellschaftsbild: Aufforderung der Eltern zu einer Erziehung, deren Ziel in der Befähigung zu Beziehungen liegt.

Gesellschaftskritik in diesem Sinne findet sich auch im Kontext des Schonraumsetzens: Er konstatiert, dass Eltern heute immer mehr einen zu starken Schonraum setzen, um Kinder zu beschützen. Durch dieses Überbehüten würden Kinder jedoch entmündigt. Es wird so „das Bild eines hilfsbedürftigen, unmündigen Kindes gezeichnet: eines Kindes, das man einspannt in ein Erziehungsprogramm, welches zwar anspruchsvoll, aber nicht am Kind und seinen Entwicklungsbesonderheiten, sondern an den elterlichen Ansprüchen und Vorstellungen orientiert ist“ (ebd. S. 60). Weiter konstatiert er, dass „somatische – d.h. körperliche – und psychosomatische – seelische Bedingtheit einer Krankheit – Störungen (...) schon bei Kindern“ (ebd., S. 66) zunehmen. Auch hier sieht Rogge das Problem wiederum in einer falschen Erziehungsbeziehung.

Liest man Rogge zugespitzt, so ließe sich trotz seiner expliziten Ablehnung von Machbarkeitsansprüchen mit Böhm implizit „poietisches“ Gedankengut bei Rogge finden, da er in einer gemäß Rogge definierten Erziehungsbeziehung die Ursache und Lösung jeglicher Erziehungsprobleme sieht. Insofern erhält dieser Ratgeber seine „poietischen“ Züge durch sein – psychologischen Ratgebern häufig innewohnenden – Ursache-Lösungsschema, das noch dazu in einer einseitigen Betonung von Beziehung ein Heilsversprechen sieht. Und diese Beziehung ist zwar nicht stark und eindeutig naturalistisch-gesellschaftskritisch im Sinne Böhms, jedoch individualistisch ausgelegt. Rogges Theorien 2. Grades sind also durch seine Theorien 3. Grades, seine Erfahrungen in seiner Berufspraxis, seine Theorien 1. Grades bestimmt und werden aus den von Rog-

ge dargestellten Fallschilderungen heraus aufgestellt. Auf konkrete Erfahrungen als Bezugsquelle nimmt er nur allgemein einleitend Bezug, ansonsten stellen sich seine Theorien 2. Grades weniger als Spruchweisheiten oder Lebensregeln, sondern vielmehr als Behauptungen und Vorstellungen über Erziehung dar. Nämlich: Erziehung erfolge mittels Grenzsetzung aus der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen. Es gibt keine unproblematische Erziehung, da wechselseitige Grenzen Reibung in der Beziehung mit sich bringen, über die Entwicklung möglich ist. Erziehung hat damit sein Ziel in Beziehungsfähigkeit, die sich in Autonomie, Selbständigkeit, Respekt, Annahme, Offenheit und Klarheit ausdrücke. Dabei wird von Rogge an keiner Stelle definiert, was der Begriff Grenze bedeutet. Zu Beginn findet sich eine Definition durch eine Negation, also der Beschreibung, was Grenze nicht bedeutet, nämlich „Strafe, Züchtigung, Ermahnung, Verbot, Moralpredigt, Versagung und ständiges ‘nein’ (...) Dahinter verbirgt sich zugleich ein hohes Maß an pädagogischer Handlungsunsicherheit, fehlendem Selbstwertgefühl, nicht vorhandenem Vertrauen in eigene Fähigkeiten – aber zugleich der Wunsch nach allgemeingültigen Normen und Werten, nach praktikablen Rezepten“ (ebd., S. 30/31). Grenzsetzung scheint sich für Rogge vielmehr aus der Erziehungsbeziehung, die eine bestimmte Haltung und Persönlichkeit des Erziehers voraussetzt, die dann die wechselseitigen Grenzen erkennt und akzeptiert, zu ergeben.

Explizit spricht Rogge sich gegen den Laissez-faire-Stil aus: „er baut kein Vertrauen auf und scheut sich vor Auseinandersetzungen. Die ‘lange Leine’ wechselt unvermutet mit impulsiven Straffaktionen, eine unsichere Toleranz wechselt mit undurchsichtiger Kontrolle, Verschmelzungswünsche mit willkürlichem Liebesentzug. So vollzieht sich das Grenzensetzen im Laissez-faire-Stil nicht auf der Basis gegenseitigen Respekts, sondern darauf, wer der Stärkere ist“ (ebd., S. 87). Die zugrundeliegende Haltung muss also eine wertschätzende sein. Da Rogge immer auch betont, dass Einfühlungsvermögen wie auch die Achtung der eigenen Grenzen und Offenheit wie Klarheit wichtig sind, erinnert dies auch an die Rogers-Variablen: Echtheit, Kongruenz und Empathie, die er aber nicht explizit benennt. Rogge definiert Haltung und Beziehung jedenfalls nicht genuin pädagogisch. Ebenso warnt er vor Verwöhnung, da auch diese Haltung nicht zu Beziehungsfähigkeit führe (vgl. ebd., S. 89ff.). Jedoch: Rogge unterscheidet zwischen entwicklungsfördernder und -hemmender Grenzsetzung; er warnt vor einer Haltung, die an verfrühter Selbständigkeit orientiert Kinder ständig überfordert – es gelte die kindlichen Entwicklungsgrenzen zu achten (vgl. ebd., S. 102); er warnt vor Inkonsequenz (vgl. S. 49); vor Grenzen, die das spontane kindliche Zeit- und Bewegungsgefühl begrenzen, z.B. durch eine „Verplanung“ der Kindheit (ebd., S. 57ff.), vor kindungemäßer Kleidung (vgl. ebd., S. 61) oder durch Überbehütung mittels zu viel Schonraum, die als Schutzglocke fungiert (ebd., S. 62) und Kinder von Misserfolg, Enttäuschung und Fehlern und Frustrationen fernhält (ebd., S. 70); vor Grenzen durch körperliche Gewalt (vgl. ebd., S. 78), Demütigungen (vgl. ebd., S. 50), Verbot und Strafe (vgl. S. 104/105). Ebenso warnt er davor, ständig auf das Kind einzureden, statt zu handeln: „Unzählige Ermahnungen bedeuten in der Regel dann nichts für das Kind, wenn sie nur so dahingesagt sind. Das Kind ‘stellt die Ohren dann auf Durchzug’. Viele Kinder ahnen: Viel Gerede und ‘gute Worte’ sind mit Inkonsequenz verbunden“ (ebd., S. 104/105). Stattdessen solle leitend sein, Regeln festzusetzen, die dann verbindlich und konsequent umgesetzt werden. Festlegen von Regeln und daraus resultierendes Handeln, das mit Reibung verbunden sein kann, ist

folglich leitend in Rogges Konzept der Grenzsetzung. „Nur durch Tun und Erleben können Regeln und Grenzen verinnerlicht werden – dies so lange, bis neue Situationen kommen, die zu Grenzüberschreitungen reizen“ (ebd., S. 106).

Das Austesten und Überschreiten von Grenzen sind für Rogge in der Grenzsetzung normal. Grenzsetzung kann nicht nur auf die Weiterentwicklung des Kindes hinweisen, das so eine Stufe weiter nach neuen Grenzen verlangt und somit positiv zu bewerten ist, sondern auch auf Probleme in der Erziehungsbeziehung, die dann reflektiert und thematisiert werden müssen, v.a. dann, „wenn über zerstörerische Aktionen, gleich ob gegen Sachen oder gar Personen die Erziehungsbeziehung berührt wird, dann muß sofort gehandelt werden“ (ebd., S. 115). „Provokative Grenzüberschreitungen weisen häufig auf fehlende Regeln und Grenzen in der Erziehungsbeziehung hin (also auch hier: die Beziehung ist „geregelt“, Regeln erwachsen aus der Beziehung, M.S.): 1. Häufig sind Regeln und Grenzen unklar und uneindeutig formuliert. (...) 2. Eltern und andere pädagogisch Handelnde sprechen eigene Grenzen nicht an, argumentieren auf der ‘Man-Ebene’. (...) 3. Nicht artikulierte Grenzsetzungen – z.B. ‘Wir wollen ruhig sein’ – machen Kinder ebenso taub wie häufige Wiederholungen (...) 4. Kritik an der Sache darf nicht mit Kritik an der Person verwechselt werden. (...) 5. Wenn Kinder Grenzen als überzogen, übertrieben und unangemessen empfinden, deuten sie dies als Strafe und Verbot und weichen nicht selten in nervende Machtkämpfe aus, indem sie Regeln ständig und völlig überzogen verletzen. (...) 6. Regeln lassen sich – wie ich noch zeigen werde – nur dann einhalten, wenn über logische Folgen und natürliche Konsequenzen bei Regelverstößen nachgedacht wird“ (ebd., S. 122). Rogge spricht sich gegen Strafe und Verbote aus. Sie seien oberflächlich und hätten nur kurzzeitigen Erfolg, insbesondere helfen sie nur, das regelüberschreitende Verhalten zu unterdrücken, aber nicht, das erwünschte zu zeigen: „Sie helfen dem Kind nicht, seine Hausaufgaben eigenständig zu machen oder die Unordnung zu vermeiden. Verbote führen schnell zu Machtkämpfen, zu Heimlichkeiten. Zudem werden Verbote meist unüberlegt ausgesprochen, in der Regel kaum durchgehalten. Viele Kinder erzählen mir, wie wenig ernst sie solche Verbote nehmen. Sie entwickeln Wege, diese Strafen zu umgehen“ (ebd., S. 146). Logische Konsequenzen ergeben sich vielmehr aus der Regelsetzung. Für logische Konsequenzen seien unerlässlich: „1. Sie steht in einem natürlichen Zusammenhang mit der Sache und ist vorher abgemacht (...) 2. Sie ist für einen – bezogen auf das Kind – überschaubaren Zeitraum ausgesprochen (...) 3. Grenzen betreffen die Sache, nicht die Person. Gleichwohl sind vereinbarte Konsequenzen durchzuhalten“ (ebd., S. 147). Was hier nochmals deutlich wird, ist, dass Rogge eine sehr weite Definition des Begriffs Grenze hat. Regeln im weitesten Sinne, die vorher vereinbart wurden und aus einer wertschätzenden Beziehung erwachsen, sind im weitesten Sinne Grenzen, ob das nun Regeln über den Tagesablauf (vgl. ebd., S. 132ff.), Regeln, die kindliche Gefahrenquellen begrenzen (vgl. ebd., S. 127), Generationsgrenzen, z.B. die aus der zunehmenden Medialisierung erwachsen und manchmal das Kind kompetenter als den Erwachsenen werden lassen und so Auswirkungen auf Erziehung haben (vgl. ebd., S. 153ff.), Regeln des zwischenmenschlichen Umgangs, Regeln über wechselseitige Freiräume, über logische Folgen bei Regelüberschreitung odgl. sind. Sie alle markieren Grenzen und gelten somit als erzieherisch.

Reduziert man also Rogges Theorie 2. Grades auf das Wesentliche, so konstituiert sich Erziehung über die Haltung einer Erzieherpersönlichkeit, die aus einer wertschätzenden

Beziehung heraus Regeln festsetzt und die eigenen und kindlichen Grenzen achtet und somit kindliche Entwicklung mit dem Ziel der Beziehungsfähigkeit im Blick hat, welche Selbständigkeit und Autonomie ermöglicht. Deutlich wird also abermals, dass gerade Haltung und Persönlichkeit des Erziehers im Mittelpunkt stehen – und damit dem Erzieher eine hohe Verantwortlichkeit für den Erziehungsprozess zugeschrieben wird. Er betont nicht nur immer wieder im Verlauf des Buches die Notwendigkeit einer wertschätzenden Haltung und selbstsicheren Persönlichkeit, sondern schließt auch seinen Ratgeber mit zwei Kapiteln, die nochmals dieses explizit betonen: im vorletzten Kapitel bekräftigt er nochmals, dass trotz der hohen Verantwortlichkeit der Erzieher Mut zu Fehlern und eigener Unvollkommenheit haben solle (vgl. ebd., S. 181ff.) und zur unabdingbaren Reflexion im pädagogischen Prozess: „Erzieherische Wirklichkeit und pädagogisches Handeln entstehen im Kopf – und dies gilt auch für Lösungen“ (ebd., S. 185). Im letzten Kapitel betont Rogge, dass es sich nicht um ein einseitiges Orientieren an kindlichen Bedürfnissen handelt, sondern um den Mut, sich selbst Grenzen einzugestehen (vgl. ebd., S. 199ff.). „Selbstliebe ist die Grundlage für eine gefühlsmäßige Erziehungsbeziehung“ (ebd., S. 205). Auch hier reduziert er die Komplexität der Erziehungsbeziehung auf die emotionalen Fähigkeiten des Erziehers. Im Sinne: Wer sich selbst liebt, und kann seine Bedürfnisse und Grenzen respektieren und diese an sein Gegenüber herantragen. Nur so kann Grenzsetzung und in Folge Beziehungsfähigkeit vorgelebt werden.

Rogge fasst in seinem Nachwort seine zentralen Behauptungen/Vorstellungen über Erziehung, die er in seinem Ratgeber in mehreren Kapiteln, teils wiederholend und strukturiert ausführt, gebündelt zusammen:

„Zentrale Begriffe des Grenzensetzens sind – ich habe es dargestellt – Annahme, Offenheit, Klarheit, das Hier und Jetzt, die Überraschung, der gegenseitige Respekt, der Mut zur Verantwortung und zur Festigkeit: Wer Kindern Grenzen setzt, hat zu respektieren, dass auch Kinder ihre Grenzen setzen. Wer für sich selbst Zeit und Raum reklamiert, hat dies gleichermaßen dem Kind zuzugestehen. Grenzen haben nichts mit Strafe, Bedrohung, Missachtung oder Brechen des Willens zu tun. Wer Grenzen setzt, kann das nur auf der Grundlage der unbedingten Achtung des Kindes machen. Dafür muß ich als Erzieher aber auch eine Persönlichkeit sein, die geachtet werden kann. Mehr denn je brauchen Kinder menschliche Autoritäten, die Humanität verkörpern; Autoritäten an denen sich Kinder orientieren und reiben, mit denen sie sich auseinandersetzen können. Wer offen und klar ist, zeigt seine eigenen Grenzen. Wer offen und klar ist, lebt vor, was er meint. Offenheit und Klarheit schließen ein, zu den eigenen Handlungen zu stehen, Verantwortung zu übernehmen, die Folgen eigenen Tuns zu übernehmen. Grenzen, die im Hier und Jetzt gezogen werden, müssen keine für alle Zeit gültigen, unverrückbaren Markierungen sein. Grenzen sind in Anhängigkeit von kindlichen Entwicklungsschritten und der Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung zu verändern. (...) Grenzen zu setzen hat mit Phantasie und Überraschung zu tun, mit dem Mut, ganz gewöhnliche Schlüssel oder auch ungewöhnliche Dietriche für die Lösung von alltäglichen Problemen zu entwickeln. Grenzen setzen schließt den Mut zum Fehler, zum Unvollkommenen und zum Fragmentarischen ein. (...) Der Weg ist das Ziel, jeder Schritt stellt eine Etappe dar, deren Erreichen man genießen soll. So kann für Eltern und Kinder aus dem gemeinsamen Weg des Grenzensetzens ein Erlebnis werden, das Mut macht, die nächsten Schritte zu wagen“ (ebd., S. 218/219).

6.5. Fazit

Peter Strucks Ratgeber wird 'dominiert' von seiner wissenschaftlichen Tätigkeit und dem praktizierten Paradigma: Seine Theorien 3. Grades gestalten sich als Konglomerat aus empirischer Sozialisationsforschung und psychologischem Theoriewissen. Allgemeinpädagogische Theoriefundamente fehlen gänzlich. Dies wirkt sich auf seine Theorien 1. Grades insofern aus, dass Aussagen über das Menschenbild und das Erzieherbild nicht getroffen werden können. Insgesamt drücken sich seine Theorien 3. Grades in seinen Theorien 1. Grades (Gesellschaftsbild, Familienbild) aus, die dann wiederum in der Konsequenz zu Theorien 2. Grades in Form von Behauptungen und größtenteils geradlinigen Kausalschlüssen führen, die meist „poietische“ Schlüsse implizieren – auch wenn Struck sein Verständnis von Erziehung explizit formuliert anders haben möchte. Konkreter Erziehungsrat im engeren Sinne mit pädagogischem Fundament, der v.a. zu Weiterentwicklung anregt, bleibt aus. Zwar kommt in den Theorien 1. Grades ein Ist- und Sollzustand bei Struck zum Ausdruck; es findet sich jedoch keine grundlegende Aufklärung über Erziehungsprozesse, die den Leser befähigen könnte, die Erziehung an die veränderten Sozialisationsbedingungen anzupassen, um so diese Differenz zwischen Ist- und Sollzustand überwinden zu können. Sein elementarer „Rat“ greift Themen auf, die den Zeitgeist widerspiegeln. Der Ratgeber ist somit nicht nur ein passanter Ausdruck der 90er Jahre, sondern spiegelt die vom Autor bewusste Ausrichtung an Zeitgeist, ja letztlich Erziehungswirklichkeit wider. Jedoch nicht geisteswissenschaftlich verstanden, indem pädagogische Theorien die Erziehungspraxis reflektieren und läutern, sondern im Sinne einer Forschung, die die Erziehungswirklichkeit empirisch erforscht und, ohne Theoriefundament zu spiegeln, verallgemeinernde Behauptungen aus empirischen Ergebnissen ableitet.

Rogge vertritt eine sehr individualistische Sicht, die die gesellschaftliche Dimension insofern einbezieht, als dass er den Menschen als soziales Wesen über Beziehungen auf das Gegenüber bezogen sieht und das Ziel der Erziehung wiederum Beziehungsfähigkeit darstellt. Interpretiert man Rogge auf diese Weise, so ließe sich seine gesellschaftliche Dimension auf Beziehungsfähigkeit reduzieren. Insofern ist er ein typisch psychologischer Ratgeber. Er ist nicht der naturalistischen-gesellschaftskritischen Variante W. Böhms zuzuordnen; er will nicht Gesellschaft verändern, jedoch greift zweifelsohne der Pol der Vergesellschaftung zu kurz, daraus für die Erziehung resultierende Spannungen werden vernachlässigt; Rogge trivialisiert also die Komplexität der dialektischen Vermittlung zwischen Mensch und Welt, Individuum und Gesellschaft auf die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen und vereinfacht und individualisiert somit auch seine Erziehungsvorstellungen. Der Grund dafür liegt vermutlich in Rogges Fokussierung auf psychologische Theorien bzw. die Individualpsychologie von Dreikurs. Genuin pädagogische Theorien bleiben aus.

„Poietisch“ wird er nur insofern, als er von einem (psychologisch orientierten Ratgebern typischerweise innewohnenden) Ursache-Lösungs-Denken ausgeht und implizit in der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen Ursache für Fehlentwicklung und Erziehungsprobleme wie auch Lösung derselben durch eine Verbesserung der Beziehung sieht. Beziehung wird dadurch zum Schlüssel für positive Entwicklung gemacht – die Komplexität des Erziehungsprozesses ausgeblendet. Dennoch: Favorisierte Erziehungsmittel wie Dialog und Kommunikation zeigen wiederum „praktische“ Tendenzen.

Positiv ist trotz dieses „Poiesisvorwurfs“, dass Rogge keine konkreten Erziehungstipps geben, sondern v.a. die Reflexionsfähigkeit von Eltern anregen will, damit diese in konkreten Situationen selbständig Lösungen finden. Damit versucht Rogge durchaus das Weiterentwicklungspotential von Eltern anzuregen. Die zahlreichen Fallbeispiele, die Rogge dazu anführt, dienen der Anschaulichkeit und als Anregungshilfe. Auf der Vermittlungsebene zeigt er sich „praktisch“.

Grundlegende Einsicht in pädagogisches Handeln vermittelt er jedoch nicht. Unklar bleibt auch, was er unter dem Postulat „Grenzen setzen“ genau verstanden wissen will. Der Leser erhält den Eindruck, indem die Grenzen als Regelungen im weitesten Sinne aus der Beziehung erwachsen, ist allein die Beziehung schon erzieherisch.

Im Bezug auf die Theoriegrade ist der Einfluss seiner Theorien 3. Grades auf seine Theorien 1. und 2. Grades überaus deutlich spürbar. Jedoch auch Rogges Praxiserfahrungen spielen eine deutliche Rolle, die sich sich unter den Begriffen Verantwortungsabnahme der Eltern und zunehmende Beziehungslosigkeit zusammenfassen lassen und verständlicher machen, weshalb Rogge Verantwortung und Beziehung in seinen Theorien 2. Grades so zentral fokussiert. Inwiefern aber erst die Theorien 3. Grades seine Praxiserfahrungen und damit Vorstellungen der Zunahme von Beziehungslosigkeit als Brille mitbewirkt haben, bleibt offen.

7. Die 2000er Jahre:

PISA, „Werteverfall“ und „Erziehungsnotstand“

7.1. Skizzierung des gesellschaftlichen Klimas unter besonderer Berücksichtigung der familialen Lebenssituation und der pädagogischen Ratgeberliteratur

Ein Blick in alle Richtungen öffentlichen Lebens zeigt: Familie und Erziehung sind zurzeit wieder in aller Munde! Und zugleich lassen Verfallsklagen – seien diese bezogen auf mangelnde elterliche Erziehungskompetenzen oder auf die Institution Familie an sich – nicht auf sich warten: Negativer formuliert könnte man auch sagen: „Familie und Erziehung sind ins Gerede gekommen“!

Da liest man in Büchern und Zeitschriften vom „Erziehungsnotstand“, der „Erziehungsvergessenheit“, von der Auflösung und Krise der Familie, vom Werteverlust in der Erziehung, von Vereinzelung und vom Verlust traditioneller Bindungen, vom Verschwinden der Institution Ehe, von Scheidungseuphorie und der Geburtenkrise der künftigen kinderlosen Gesellschaft; man sieht im Fernsehen „Super Nanny“ und Co“ als Wunderheiler mit Garantie in Sachen Erziehung und als letzte Hoffnung völlig überforderter und selbst kaum gesellschaftsfähiger Eltern, und hört schließlich allerorten als Resultat des apokalyptischen Jammers und vor dem Hintergrund düsterer Zukunftsvisionen, „dass früher doch alles besser war!“ Tatsächlich? Sind Familie und Erziehung wirklich am Ende ihrer Zeit? War früher wirklich alles besser oder wird vielmehr, um mit dem Erziehungswissenschaftler Günter Erning zu sprechen, „das Verlangen nach Stabilität, nach sinngebender Ordnung rückwärts projiziert und eine ungenügende Kenntnis der Sozialgeschichte der Familienbedingungen führt zu einer nostalgischen Verklärung ‘der’ Familie früher“ (ders. 1997, S. 43)?

Wie sehen unsere gegenwärtigen Familien konkret aus?

Ein Blick in die amtliche Statistik³⁴⁷ zeigt eine Abnahme der Familienform „Eheleute mit Kindern“ bei gleichzeitiger Zunahme anderer familialer Lebensformen. Hierdurch wird ein Wandel zum Ausdruck gebracht, bei dem Familie nicht mehr wie bisher an Ehe gebunden wird. Ehe verzeichnet einen Bedeutungsverlust und mit ihr die rechtlich legitimierte und an Ehe gebundene Familienform – nicht aber die Familie an sich. Auch die steigenden Scheidungszahlen deuten auf einen Schwund der Institution Ehe bzw. ihre Attraktivität hin (vgl. Peuckert 2007, S. 38). „Jede vierte Ehe wird vor Erreichen von 15 Ehejahren geschieden. Auch bei schon länger verheirateten Paaren nimmt die Scheidungshäufigkeit zu. Gemessen an den ehedauerspezifischen Scheidungsraten des Jahres 2000 ist damit zu rechnen, dass 37 Prozent der Ehen mit einer Scheidung enden“ (Broschüre: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik 2003, S. 9). Und wenn Ehen geschlossen werden, dann – so Nave-Herz (2002) – häufig beim Übergang zur Elternschaft. Den Anstieg der Scheidungsrate sieht Nave-Herz weniger in Gewalt, sexueller Untreue, finanziellen Problemen oder Alkoholismus, sondern in der emotionalen Anspruchshaltung, die mit der Ehe verbunden ist: „Gerade weil die Beziehung zum Partner so bedeutsam für den Einzelnen geworden ist, und gerade weil man die Hoffnung auf Erfüllung einer idealen Partnerschaft nicht aufgibt, löst man die gegebene Beziehung – wenn sie konfliktreich und unharmonisch ist – auf. Der zeitgeschichtliche Anstieg der Ehescheidungen ist also kein Zeichen für einen ‘Verfall’ oder für eine ‘Krise’ der Ehe, sondern für ihre enorme psychische Bedeutung für den Einzelnen“ (Nave-Herz 1990, S. 55). Dieser Zeitgeisttrend, den Fokus auf gelungene Beziehung zu legen, wirkt sich auch auf das Erziehungshandeln aus: Erziehung und Beziehung werden heute nicht nur häufig in einem Zuge genannt, sondern synonym gesetzt: ‘gelungene’ Erziehung durch ‘gelungene’ Beziehung ersetzt; das Erziehungsverhältnis wird zum Beziehungsverhältnis. Die Studie von Jutta Ecarius (2002), welche die seit den 70er Jahren vorhandene These des „Wandels vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt“, untersuchte, arbeitet nicht nur sehr eindrücklich heraus, dass – beide Formen seit jeher vorhanden – von einer Linearität, wie die plakative These suggeriert, nicht gesprochen werden kann, sondern auch, dass der in der Öffentlichkeit meist undifferenziert glorifizierte „Verhandlungshaushalt“ der Moderne mit ebenso großen Problemen für das Aufwachsen von Kindern begleitet sein kann wie der „Befehlshaushalt“. „Eine Erziehung des Handelns ohne emotionale Sicherheit und Anlehnung führt zu Orientierungslosigkeit und einem Gefühl des Verlassenseins, der Unsicherheit in unverlässlichen Strukturen“ (Ecarius 2007, S. 151). Auch Macha (2009) sieht neben Vorteilen die Gefahr des Handelns in der „Kehrseite der Partizipation“: den verfrühten Einbezug des Kindes in die „Welt der Erwachsenen und ihre Problemlagen. Bei Scheidung und oder Konflikten tragen sie die Last der Eltern mit und fühlen sich in hohem Maße auch verantwortlich. Das beschneidet

³⁴⁷ An dieser Stelle muss nochmals die Problematik um die Definition von Familie angeführt werden: Der Mikrozensus (so positiv die Aktualität der Zahlen zu beurteilen ist) bindet den Familienbegriff bzw. die Definition von Familie an das Zusammenwohnen in einem Haushalt. Dies muss im Folgenden also unbedingt beachtet werden; ausgeschlossen sind folglich Familien, die nicht in einem Haushalt leben, jedoch eine Familie sind. (vgl. <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-24195-Kurzfassung-Familie-im-Spiegel,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, S. 17)

möglicherweise die Kindheit mit ihrem Eigenwert an – unbeschwerten – Erfahrungen“ (Macha 2009, S. 22).³⁴⁸

Insgesamt hat der fortschreitende gesellschaftliche Wandel sich auch auf die Familie ausgewirkt³⁴⁹. Tendenzen sind sinkende Geburtenzahlen (2000: 1,36; 2007: 1,37) – an den Geburtenzahlen zeigt sich besonders, dass diese Wandlungstendenzen Ergebnis langer Wandlungsprozesse im Zuge der Industrialisierung sind und keineswegs einseitig an eine bestimmte Zeit, Bewegung oder gar die weibliche Emanzipation gebunden werden können (!): „Im Durchschnitt haben die zu Beginn der 1930er Jahre geborenen Frauen rund 2,2 Kinder bekommen, die 1960 geborenen Frauen nur 1,65. Für die 1965 geborenen Frauen wird mit durchschnittlich nur noch 1,5 Kindern je Frau gerechnet. Damit die Generation der Kinder bei Erreichen des Erwachsenenalters zahlenmäßig etwa so groß ist wie die Generation ihrer Eltern, müsste die Elterngeneration im Durchschnitt 2,1 Kinder bekommen. Diese durchschnittliche Kinderzahl wurde jedoch bereits von den in der zweiten Hälfte der 1930er Jahre Geborenen nicht mehr erreicht – und wird von den jüngeren Generationen immer weiter unterschritten. Die bisher vorliegenden Fertilitätsziffern der jüngsten Kohorten lassen einen weiteren Rückgang erkennen“ (Broschüre: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik, S. 8). Weitere Auswirkungen auf die Familie sind: Rückgang der Eheschließungszahlen, höheres Erstheiratsalter, Überalterung der Gesellschaft usw. (vgl. ebd.).

Das Ausbleiben politischer Entscheidungen, die bspw. gerade dieser Wandel unbedingt erfordert hätte, brachte Probleme mit sich, wie fehlende Betreuungsplätze oder die Etikettierung der Frau als schlechte Mutter, wenn sie in welcher Form auch immer von ihrer traditionellen Rolle abwich. Vereinbarkeit von Familie und Beruf war kaum möglich und wenn eine Aufgabe der Frau. Entscheiden hieß folglich, sich entscheiden für Beruf oder Kind. Darüber hinaus ist Kinderhaben im Zuge der Industriegesellschaft nicht mehr als finanzielle Erleichterung (Arbeitskraft, Altersvorsorge etc.), sondern als zusätzliche finanzielle Herausforderung zu begreifen. Die rückläufigen Geburtenziffern im Zuge des Modernisierungsprozesses dürfen – wenn natürlich sehr viel mehr Faktoren eine Rolle spielen – in diesem Kontext also nicht verwundern. Politische Entscheidungen, die wohl diese Entwicklung keinesfalls verhindern hätten und auch keine sich bewusst für Kinderlosigkeit entschieden Personen hätten umstimmen können, hätten allerdings den kinderaffinen Partnern und Familien Leben und Entscheidung erleichtern können (ohne den Einfluss der Politik auf die persönlichen Entscheidungen überschätzen zu wollen). Be-

³⁴⁸ Unabhängig davon, ob Verhandeln nun im Einzelfall Zugewinn oder problematisch in den je konkreten Erziehungsprozessen ist, steht fest: Erziehung ist nicht (nur) Beziehung. Erziehung ist in erster Linie Orientierungshilfe in einer stabilen Beziehung – in schnelllebigem Gesellschaften mehr denn je. So bringt (falsch verstandenes!) Verhandeln nicht nur die Gefahr des – mittels des Handelns dann ja begründeten – Rückzugs des Erwachsenen aus der Erziehungsverantwortung (da man ja das Kind entschieden lässt) mit sich, zugunsten einer (ebenfalls falsch verstandenen) partnerschaftlichen Beziehung zwischen Eltern und Kind. Beziehung scheint damit Erziehung zunehmend zu ersetzen; in Vergessenheit gerät der zwingende Unterschied beider!

³⁴⁹ Vgl. zur gegenwärtigen Situation von Familie (Wandel der Familienstruktur, Familienformen, innerfamiliäre Wandlungsprozesse etc.) z.B.: Peuckert 2007, S. 36–56; einen Überblick zum Thema Familie unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive bieten das 2007 erschienene Handbuch Familie von Jutta Ecarius und das 2009 erschienene Handbuch zu Familie, Kindheit, Jugend und Gender von Macha und Witzke

wegen wir uns also auf eine kinderlose Gesellschaft zu? „Tod der Familie“ – wie es in den 2000er Jahren in den Schlagzeilen heißt?

Die Familie befinde sich in einer Krise – so der öffentliche Tenor! In der Wissenschaft wird der Diskurs seit den 80er Jahren wieder geführt (vgl. Kap. IV.5.1). Krisendiskurse sind keineswegs neu. Vielmehr, so der Historiker Andreas Wirsching, ist „die Selbstvergewisserung darüber, was Familie sei, (...) zugleich auch die Geschichte der Feststellung, die Familie befinde sich in einer Krise. Die Klage über den drohenden Verfall der Familie ist so alt wie die moderne Familie selbst“ (Wirsching 2003, S. 46). Entgegen dem (letztlich seit Jahrzehnten geführten) Krisendiskurs sind jedoch aus historischer Perspektive die Familienverhältnisse so stabil wie noch nie und ein Bedeutungsverlust von Familie ist in den Lebensplanungen keineswegs zu verzeichnen (Reyer 2004, S. 391). Und: Trotz dieses sich abzeichnenden Wandels und der Abnahme der rechtlich legitimierten, auf Dauerhaftigkeit sich gründenden Familie scheint doch Stabilität garantiert: 83,9% aller Kinder wachsen in den alten Bundesländern (in den neuen Bundesländern: 69%) mit ihren verheirateten Eltern im gemeinsamen Haushalt auf. (Broschüre: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik 2003, S. 3). Besteht also doch noch ideale sowie reale Dominanz der 'Normalfamilie'? Dies kann so nicht gesagt werden, denn unklar bleibt (bis auf die Tatsache, dass die Partner verheiratet sind) bei dieser statistischen Aussage, wie diese Familien im Einzelnen aussehen.

Krisendiskurse entstehen letztlich immer dann, wenn gesellschaftliche Umwälzungen Veränderungen auf allen Gebieten, besonders auch auf individueller Ebene, mit sich bringen und letztlich auch erfordern. Dieser Veränderungsprozess wird als Stabilitätsverlust empfunden, da er Neuorientierung und daraus resultierend Unsicherheit bedeutet. Insofern ist Becks (1986) Individualisierungsthese weder neu – man denke nur an Riehl – noch typisch für unsere gegenwärtige Situation. Wandel bedeutet in vielerlei Hinsicht Bewegung, erfordert Mobilität – nicht nur im Beruf, sondern auch im Bereich Familie – und lässt damit Stabilität missen, Stabilität, die als Wunsch undifferenziert auf die bürgerliche Familie projiziert und damit zu einem Verfall der Familie hochstilisiert wird! Wandel wird so folglich eindimensional als Verlust interpretiert. Gesellschaftlicher Wandel ermöglicht aber auch neue Chancen und Wege und sollte deshalb positiv angenommen werden. Mag sich die Struktur von Familie ändern und ihre Akzeptanz von gesellschaftlichen und politischen Anschauungen und deren Anerkennung abhängen, Familie an sich, so meine These, wird jedoch niemals verschwinden. Die Frage ist also weniger: wie soll und darf Familie aussehen, sondern vielmehr: Wie soll eine Erziehung beschaffen sein, die vorbereitet und stark macht für eine sich ständig wandelnde Gesellschaft, die hohe Anforderungen an den Einzelnen stellt?

Allem voran darf solch eine Erziehung sicherlich keinesfalls ein Bild von Familie als Ideal und Norm hochhalten, das unserer pluralisierten und wandelbaren Gesellschaft faktisch nicht entspricht. „Mit dem Abschied von der Fiktion einer einheitlichen Gesamtkultur moderner Industriegesellschaften geht der Abschied von einer einzigen, verbindlich für alle geltenden und auch für alle gleichermaßen erstrebenswert erscheinenden Lebensform einher“ (Schneider 2009, S. 150).

Immerhin zeigt sich in der bundesdeutschen Bevölkerung seit den letzten Jahren ein Wandel im Familienbild: Im Jahre 2007 wird der Familienbegriff gegenüber dem Jahr 2000 deutlich weiter: auch alleinerziehende Mütter und Väter sowie nichteheliche Part-

ner mit Kind gelten für immer mehr Menschen nun auch als Familie (vgl. Familienreport 2009, S. 29). Und auch in anderen Bereichen scheinen familienpolitische Bemühungen Ursula von der Leyens in ihrer damaligen Funktion als Bundesfamilienministerin seit 2005 Früchte zu tragen: Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, v.a. in Form des Ausbaus von Kinderkrippenplätzen sowie von Kinderbetreuungsmöglichkeiten insgesamt, des Einsatzes für flexiblere Arbeitszeiten, der Etablierung des Elterngeldes und Bestrebungen zur „Emanzipation“ von Vätern und Ermöglichung „neuer“ Vaterschaft (vgl. Familienreport 2009, S. 33ff.). Gerade die Familienpolitik war also deutlich im Fokus der Reformvorhaben der Großen Koalition. Ursula von der Leyen hatte v.a. den Geburtenrückgang vor Augen und hoffte diesen zu verlangsamen, indem die Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch entsprechende Maßnahmen und Angebote ermöglicht werden sollte, bspw. durch den rechtlichen Anspruch auf einen Kinderkrippenplatz oder die Einführung des Elterngeldes. Jedoch blieb Uneinigkeit innerhalb der Großen Koalition: „So wandte sich insbesondere die CSU gegen eine ihrer Ansicht nach abwertende Behandlung der Hausfrauenmutter, welche die gesetzgeberischen Vorhaben zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf erkennen ließen. Frauen dürften nicht in die Berufstätigkeit getrieben werden“ (Conze 2009, S. 930).

Ohne nun diese sowie die vielen anderen Maßnahmen an dieser Stelle diskutieren zu können – und kritisierbar sind sie trotz positiver Würdigung allemal –, so bedarf doch das Engagement und der Nachdruck, mit der die Familienministerin Familienpolitik betrieb (ihre Vorgängerin Ulla Schmidt stieß bei Parteikollegen eher auf geringschätzende Antworten bei familienpolitischen Bemühungen), der Anerkennung. Zusammen mit den kritischen Diskursen zu Erziehung und Bildung (Wiederauflage der Schlagwörter „Bildungs- und Erziehungsnotstand“ der 60er Jahre), war dieser politischen Stoßrichtung der Boden bereitet³⁵⁰.

Dieser Diskurs – und darin ist wohl seine Bedeutsamkeit zu sehen, nämlich dass er überhaupt geführt wird – über Familie und Familienerziehung auf der Basis der gesellschaftlichen Anforderungen des 21. Jahrhunderts und ihrer kulturellen Zukunft, wird seit nahezu zehn Jahren unter den Schlagworten ‘Verwahrlosung/Gesellschaftsunfähigkeit von Kindern und Jugendlichen’ einerseits sowie ‘Erziehungsunfähigkeit’ bis hin zu ‘elterlicher Erziehungsverweigerung’ andererseits geführt – in den Medien, in populären Ratgebern und (schließlich in Auseinandersetzung damit) auch in der wissenschaftlichen Disziplin (vgl. z.B. Ahrbeck 2004). Die Erziehungswissenschaftlerin Sigrid Tschöpe-Scheffler, die an der FH Köln, am Institut für Kindheit, Jugend, Familie und Erwachsene, einen Lehrstuhl mit den Arbeitsschwerpunkten Allgemeine Pädagogik und Kindheits- und Familienforschung inne hat, beschäftigt sich mit dem Thema elterliche Erziehungskompetenzen als Antwort auf diesen Diskurs (die Publikationen zeigen dies sehr eindrücklich). Tschöpe-Scheffler hat damit nahezu ‘Monopolstellung’ innerhalb der Dis-

³⁵⁰ Auch in den 70er Jahren erlebte die Familienpolitik ein deutliches Hoch im Zuge der bildungsreformerischen Bemühungen. Es galt, „die Familie bei der Erfüllung ihrer Sozialisationsaufgaben zu unterstützen, was z.B. zum Modellprogramm zur frühkindlichen außerfamiliären Sozialisation (Tagesmutterprojekt) führte“ (Griese 2007, S. 47, In: Griese/Levin/Schmidt 2007). Vgl. auch Kap. IV.4.1

ziplin, da die Pädagogik die Forschung zum Thema Familie lange Zeit der Soziologie und Psychologie überlassen hat.

Tatsächliche Breite und Publikumswirksamkeit erhielt die obige Debatte nicht durch wissenschaftliche Kontroverse oder Auseinandersetzung, sondern durch die Bücher des Ehepaars Petra Gerster und Christian Nürnberger (2003) und der Journalistin Susanne Gaschke (2003). Boden für ein Interesse hatten die PISA-Ergebnisse der OECD (2000 und 2003) bereitet; die Öffentlichkeit war sensibilisiert – und Bildungs- und Familienpolitik wieder 'in'. Daraufhin folgte die „Super Nanny“ 2004 im Fernsehen und sorgte für weitere Diskussionen, indem sie Extremfälle im Fernsehen zeigte und diese rezeptologisch mit einer Heilspädagogik 'kurierte'. Ihre Sendungen suggerierten zweierlei: 1. Deutschland hat wirklich einen Notstand; 2. Erziehung ist technologisch durch einfache Gehorsamspädagogik mit Maßnahmen der Konditionierung machbar (Triple P). „Supermamas“ und andere Erziehungsshow folgten mit Extremfällen, die Panikmache und differenziert verstärkten und damit auch Orientierungslosigkeit auf allen Seiten schürten bzw. verstärkten. „Die 'Supernanny' trägt sicherlich dazu bei, Erziehungsprobleme aufzuzeigen und Erziehungsberatung populärer zu machen. Für einen Paradigmenwechsel hin zu einer ressourcenorientierten Auffassung von Erziehung, die Kinder als Subjekte mit ihren eigenen Bedürfnissen, ihrem Wollen und ihrer Würde im Hier und Jetzt akzeptiert, ist sie, was die ersten Staffeln der Serie anbelangt, kontraproduktiv. In den neueren Staffeln ist die pädagogische Intervention differenzierter, die Inszenierung jedoch nur modifiziert. So bleibt es fragwürdig, ob diese Bemühungen reichen“ (Schmidt 2007, S. 110). Die kritische Resonanz auf die „Super Nanny“ war enorm. Besonders der Deutsche Kinderschutzbund reagierte mit Nachdruck: „Die gesamte Ausstrahlung lässt jeglichen Respekt vor dem Kind und seiner Familie vermissen! Sowohl das Kind als auch die Familie wird würdelos dargestellt und im weiteren Verlauf immer weiter entwürdigt. Dies steht im krassen Widerspruch zum § 1631 Abs. 2 BGB. Als Deutscher Kinderschutzbund fordern wir, dass die bundesdeutschen Medien ihren Beitrag dazu leisten, die Kinderrechte zu achten, einzuhalten und für ihre Bekanntmachung und Umsetzung einzutreten! Es ist nicht Aufgabe der Kinder, dies für sich selbst zu reklamieren!“ (Stellungnahme des Deutschen Kinderschutzbundes zur neuen Realityserie „Die Supernanny“ bei RTL, S. 7). Zahlreiche ähnliche Formate mit angeblich pädagogischem Anspruch folgten und folgen bis heute, so bspw. „Die Ausreißer“, „Erwachsen auf Probe“, „Der Lehrer“ u.dgl.

Bernhard Buebs Buch „Lob der Disziplin“ folgte 2006 (2007 bereits in 13. Auflage!), der Psychiater Michael Winterhoff mit seinem dem Zeitgeist gemäßen programmatischen Buch „Warum unsere Kinder kleine Tyrannen werden“ im Jahre 2008. Hoch aktuell sind also (wieder) die Klagen, die den Verfall der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen und ihre mangelnde Entwicklungsmöglichkeiten in der modernen Gesellschaft thematisieren. Kinder werden als renitente, ihre Eltern terrorisierende Tyrannen titulierte, als kleine Monster der Wohlfühlgesellschaft, die sich jeglichen Regeln widersetzen und ihre Eltern an ihre psychischen und physischen Grenzen bringen. Entsprechend dazu werden Eltern als 'Erziehungsverweigerer', 'Erziehungsaboteure', oder als 'erziehungsunfähig' bezeichnet, die längst aufgegeben haben, ihrer Erziehungspflicht nachzukommen.

Seitdem werden Familie und Erziehung sowohl in der Öffentlichkeit³⁵¹ und Politik³⁵², als auch in der pädagogischen Disziplin³⁵³ und Profession³⁵⁴ intensiv diskutiert.

Einmal liegt der Diskussionsschwerpunkt der beiden Bücher auf der mangelnden Reifung und verunmöglichter Entwicklung. So behauptet der Kinderpsychiater Winterhoff (2008), dass der Erziehung die Grundlage fehle, da zwischen Erziehern/Eltern und Kindern zunehmend keine gesunde Beziehung mehr zu finden sei (Winterhoff stützt mit seinem „Beziehungsratgeber“ m.E. den Zeitgeisttrend, Erziehung mittels Beziehung „herzustellen“). Fazit der düsteren Prognosen bei Winterhoff ist eine pauschale Verurteilung: Deutschlands Kinder werden Tyrannen.

Andere Modernitätskritiker und Verfallsbeschwörer, allen voran der ehemalige Internatsleiter Bernhard Bueb (2006; 2008), legen den Schwerpunkt auf die mangelnde Erzogenheit von Kindern und Jugendlichen. Mangelnde Erzogenheit wird dabei verstanden als Mangel an gesellschaftlicher Brauchbarkeit. Grund allen Übels läge in der gegenwärtigen Erziehungsvergessenheit, verstanden als Vernachlässigung bzw. Abkehr von bürgerlichen Werten wie Disziplin, Gehorsam und Autorität innerhalb der Erziehung. Buebs Buch erschöpft sich folglich nahezu in einem Lob an Sekundärtugenden bzw. um mit Bueb selbst zu sprechen: einem Lob der Disziplin. Gemeinsam ist doch beiden Diskurssträngen bzw. beiden Autoren eine 1. deutliche Gesellschaftskritik: beide kritisieren die moderne Gesellschaft und identifizieren sie als Ursache dieser Fehlentwicklung; beide wollen – ob bewusst oder unbewusst – zurück zur traditionellen bürgerlichen Gesellschaft, insbesondere Bueb; 2. eine pauschalisierende These dahingehend, dass alle Kinder und Jugendlichen und damit unsere Gesellschaft insgesamt an dieser Fehlentwicklung kranken; 3. die Vorstellung, das Heil liege in bürgerlicher Wertevermittlung, in einer Erziehung, die wieder mehr Autorität, Disziplin und Gehorsam einfordere. Nur so ließe sich dem Werteverfall und damit der gesellschaftlichen Fehlentwicklung entgegensteuern.

³⁵¹ Themenreihen im Fernsehen, Radio und Zeitschriften zeigen dies deutlich. Allein wer die Stichworte googelt, wird im Internet geradezu überschwemmt. Bspw. unter dem Titel „Sehnsucht nach Familie. Die Neuerfindung der Tradition“ widmete SPIEGEL SPECIAL (2007) 4 eine ganze Nummer diesem Thema.

³⁵² Als positiv mag wohl gelten, dass der hierbei ausgelöste Diskurs die Politik auch zur Beschäftigung mit Fragen drängte, die im Zuge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse längst nötig waren, wie: Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder zur Änderung des generativen Verhaltens. Eine Antwort hierauf ist das Elterngeld, die Schaffung von Mehrgenerationenhäusern oder der Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen. Das Positive der Familienpolitik der großen Koalition bzw. der Familienministerin Ursula von der Leyen liegt m.E. zweifelsohne in dem nun seit geraumer Zeit vehement geführten Kampf, Familienpolitik „ernsthafte“ zu betreiben, ihr Aufmerksamkeit zu schenken! Die demographischen und gesellschaftspolitischen Fragen lassen sicherlich auch in Zukunft ihre Bedeutsamkeit nicht in den Hintergrund treten. Vgl.: Vorteil Familie – Weil Gemeinschaft Chancen schafft. Bilanz der ersten Hälfte der 16. Legislaturperiode (2005–2007):

<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/halbzeitbilanz-vorteil-familie-weil-gemeinschaft-chancen-schafft,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

³⁵³ Vgl. z.B. die Resonanz auf Bueb: Brumlik 2007; Arnold 2007; zur Super Nanny: Griese/Levin/Schmidt 2007; allgemein zum Thema elterliche Erziehungskompetenzen: Tschöpe-Scheffler 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2005c und 2006

³⁵⁴ Zur Resonanz auf Bueb und Winterhoff: vgl. bspw. Bergmann 2009

Die alarmierende Bestandsaufnahme zusammengefasst: Unsere Kinder und Jugendlichen sind krank. Eltern erziehen nicht mehr. Die Wertediskussion blüht erneut auf! Der Aufschrei vieler Autoren ist groß, Unkenrufe werden laut – allen voran in diesem Diskurs: die Medien. Doch haben wir tatsächlich eine deutsche Erziehungskatastrophe? Einen Werteverfall? Handelt es sich dabei um moderne Probleme? Und wäre eine Rückkehr zur bürgerlichen Werteerziehung tatsächlich die Lösung? Wieso diese undifferenzierten Verfallsklagen? Wer und was steckt dahinter?

M.E. gibt es mehrere Wurzeln. Eine These bezieht sich darauf, dass die Wirtschaft der eigentliche Profiteur dieses Krisenszenarios ist. Der durch Gerster/Nürnberger wieder in die Diskussion gebrachte, angebliche Erziehungsnotstand erhielt, wie bereits geschildert, seinen Nährboden von der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Die frappierenden Ergebnisse schienen Bände zu sprechen: Im Vergleich mit anderen Teilnahmeländern schnitten die deutschen Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften verhältnismäßig schlecht ab (vgl. Artelt 2002). Der darauf folgende 'PISA-Schock' löste regelrecht Panik und Verunsicherung aus. Ein nationaler Bildungsnotstand schien unverkennbar. Insbesondere Familie und Schule wurden für den Bildungsnotstand verantwortlich gemacht. Der Pädagoge Jochen Krautz bringt es in seiner Streitschrift „Ware Bildung“ (2007) treffend wie überspitzt gleichermaßen auf den Punkt: „Über die berüchtigte PISA-Studie ist inzwischen so viel geredet und geschrieben worden, dass man kaum mehr davon hören mag. Konsens scheint zu sein, dass sie ein für allemal gültig und zweifelsfrei den katastrophalen Zustand der 'Bildung' in Deutschland bewiesen hat. Jede bildungspolitische Rede beginnt heute mit 'Wie PISA gezeigt hat ...' Mit PISA wird seitdem jede noch so absurde Reform im Bildungswesen begründet“ (ebd., S. 78). Krautz kritische Haltung gegenüber PISA und ihren Ergebnissen ist kaum zu überhören. Für ihn präsentiert sich PISA nicht als tatsächlicher Beweis für einen Bildungs- und Erziehungsnotstand, sondern als „Standard-Legitimation für den (...) ökonomischen Umbau des Bildungswesens“ (ders., S. 78). Zugespitzt formuliert sind die PISA-Hysterie und die Deklaration eines Erziehungs- und Bildungsnotstandes konspirative Produkte der Wirtschaft, um letztlich als Gewinner aus der Krise hervorzugehen. „Die Invasoren stehen also als Investoren getarnt vor den Toren (...) Die ökonomische Eroberung des Bildungswesens geschieht schleichend, dafür aber umso radikaler“ (ebd., S. 94), so Krautz.

Nun geht es hierbei nicht darum, Probleme des deutschen Bildungssystems oder, enger gezogen auf unser Thema, gegenwärtige Diskurse 'schön zu reden', sondern sich klar zu machen, dass Katastrophenmeldungen häufig überzogen sind sowie subjektive und undifferenzierte Bilder erzeugen auf der Basis subjektiver Interessen und Überzeugungen derer, die entweder davon wirtschaftlich (vgl. Medien) oder ideologisch (d.h. zur Stützung und Rechtfertigung ihrer eigenen Programmatik: vgl. z.B. Bueb) profitieren.

Und damit ist ein weiterer Punkt angesprochen, der den Krisendiskurs mitbedingt: rückwärtsgewandte Kultur- und Gesellschaftskritik dient als ideologische Basis für Verfallstheorien. Einflüsse auf Erziehung beschränken sich nicht nur auf wirtschaftliche Faktoren, sondern im besonderen Maße auch auf gesellschaftliche Aspekte. So gab es in Zeiten starken gesellschaftlichen Wandels seit jeher hitzige Diskussionen um richtige oder falsche Erziehung und um mögliche Erziehungskatastrophen. Grund für den engen Zusammenhang von Erziehungskritik und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen mag

sicherlich der starke Glaube an die zerstörerischen und zugleich heilenden Kräfte der Pädagogik sein. Auf der einen Seite wird die Erziehung immer wieder für verheerende gesellschaftliche Zustände verantwortlich gemacht. Auf der anderen Seite herrscht ein starker pädagogischer Optimismus, durch den der Erziehung eine enorme Macht zugeschrieben wird, den Status quo einer Gesellschaft merklich verbessern zu können. Der eigentlich vielschichtige Diskurs um kulturelle Missstände wird gewissermaßen vereinfacht auf dem 'Rücken' von Erziehungsdiskursen ausgetragen, was zugleich bedeutet, „dass man heute allzu schnell dazu bereit ist, Gesellschaftskritik via Erziehungskritik zu üben“ (Andresen 2002, S. 3). Man sollte sich bewusst werden, dass Diskussionen über Erziehung „häufig mit einem artikulierten Unbehagen an der zeitgenössischen Kultur und Moderne“ (Andresen 2008, S. 115) korrespondieren und damit stets auch Produkte eines bestimmten Zeitgeistes sind. So geht es bspw. auch Bueb um eine Kulturkritik, die ihre Wurzeln in der Favorisierung einer überholten Gesellschaftsform hat.

Und zuletzt können auch – auch bzw. gerade im Hinblick auf vorliegende Arbeit – publizistische Dramatisierung als Krisenproduzenten fungieren. Die deutsche Erziehungskatastrophe, vor der wir scheinbar gegenwärtig stehen, ist bei weitem kein Thema, das nur auf erziehungswissenschaftlichen und familienpolitischen Gebieten diskutiert wird – ganz im Gegenteil. Betrachtet man die zahlreiche Katastrophenliteratur genauer, so fällt auf, dass sie vorwiegend aus journalistischem Kreise stammt. Die Publizistik scheint ein profitables Feld für sich entdeckt zu haben. Die Erziehungskritik wird journalistisch überspitzt und das Wehklagen über eine vermeintliche Erziehungskatastrophe zweifelsfrei dramatisiert. Doch nicht nur im Bereich des Buchhandels wird diese journalistische Dramatisierung deutlich. Die deutsche Erziehungskatastrophe wird immer wieder auch in zahlreichen Magazinen, Talkshows und Sendungen thematisiert. Debatten um den scheinbaren Erziehungsnotstand stehen bereits längst im Zeichen der Kommerzialisierung, wie Klaus Wahl (2007), Leiter des wissenschaftlichen Referats beim Vorstand des Deutschen Jugendinstituts, bereits zu bedenken gibt: „Die Verlage nutzen das ewige Streitthema für ihren Profit: Sie wissen seit langem, dass der Markt der Erziehungsratgeber besonders lukrativ und dauerhaft ist: Allein 2004 wurden 750 Millionen Euro für Zeitschriften, Bücher oder Videos zum Thema 'Erziehung' ausgegeben, schätzt der SPIEGEL (29/2005, S. 135). Serien wie 'Super Nanny' geben diesem Markt noch mehr Impulse“ (Wahl 2007, S. 11). Wer den Aspekt der publizistischen Dramatisierung und Kommerzialisierung für nebensächlich und belanglos hält, geht bei der Diskussion um die deutsche Erziehungskrise zu blauäugig und unreflektiert vor.

Eine letzte These zum Krisendiskurs wäre m.E. folgende: die Psychologisierung der Gesellschaft als Krisenkonstrukt. Es scheint nach Meinung vieler Autoren in unserer heutigen Welt vor 'bösen Friederichs', 'Daumenlutschern' und 'Zappel-Philipps' nur so zu 'wimmeln'. Ständig hört man von erschreckenden Zahlen über entwicklungsgestörte, psychisch kranke und kriminelle Kinder und Jugendliche. Man denke an Winterhoff. Ist unsere Jugend wirklich kränker als je zuvor, oder ist unser Bewusstsein für psychische Erkrankungen lediglich empfindlicher geworden? Diese Art der Sensibilisierung könnte auch allgemein als eine Psychologisierung unserer Welt bezeichnet werden. Es liegt in der Natur des Menschen alles und jeden einschätzen und analysieren zu wollen, nicht zuletzt, um das eigene Handeln besser anpassen zu können. Diesem Bedürfnis wird es jedoch seit geraumer Zeit besonders leicht gemacht. Durch die flächendeckende, mediale

Verbreitung psychologischer Erkenntnisse und Theorien glaubt sich fast jeder als kleiner 'Hobby-Psychologe'. Wie gerade auf diese Weise falsche Wirklichkeitsannahmen, in unserem Fall die vermutete Erziehungskatastrophe, ihre Verbreitung finden, lässt sich exemplarisch am Phänomen AD(H)S besonders gut demonstrieren. Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung wird häufig als die Störung der Moderne bezeichnet und ist gegenwärtig die wohl bekannteste Verhaltensstörung. Aribert Böhme, EDV-Dozent und Psychologischer Berater beschreibt das öffentliche Bild der Störung in seinem Werk „Bildungsnotstand und Erziehungsnotstand in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme“ (2007) treffend: „Sowohl bei vielen Elterngesprächen, wie auch bei Gesprächen mit Lehrkräften in Schulen fällt auf, dass solche Begriffe wie ADHS, Hyperaktivität, Dyskalkulie, LRS usw. zuweilen geradezu inflationär verwendet werden. (...) Manche LehrerInnen sowie einige Eltern vermitteln (...) zunehmend den Eindruck, als gebe es mittlerweile in vielen Klassen Quoten von vielleicht 25–30 Prozent an Kindern, die unter ADHS und/oder Dyskalkulie litten“ (Böhme 2007, S. 283). Die Realität zeichnet sich anders. De facto kann 'nur' von einer Prävalenz zwischen 3 bis 5 Prozent ausgegangen werden (vgl. Döpfner 2008, S. 272). Ungeachtet dessen bleibt AD(H)S omnipräsent. Dies dürfte nicht zuletzt auch mit der vorgenommenen journalistischen Dramatisierung und Kommerzialisierung zusammenhängen. Problematisch am 'Mythos' der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung ist zudem, dass sich zwar ein erhöhtes Bewusstsein für diese Verhaltensstörung in der Gesellschaft manifestiert hat, dieses Bewusstsein jedoch, wie soeben gezeigt, mit einem problematischen Halbwissen über die Krankheit einhergeht. Solche fehlerhaften Annahmen über die Wirklichkeit und unreflektiert aufgenommenes Wissen verführen leicht dazu, einen Notstand auszurufen, haben aber letztlich nichts mit der Realität gemein. Der Hintergrund für gegenwärtige Wertediskussionen zeichnet sich folglich historisch bedingt und mit gegenwärtiger Gesellschaftskritik angereichert als enorm komplex.

Interessanterweise wurde dieser öffentliche Diskurs, der letztlich auch bildungspolitische Resonanz erhielt, nicht (wie bereits angedeutet) von Seiten der Wissenschaft ausgelöst, sondern von (journalistischer) populärer Erziehungsliteratur! Dies ließe sich als Ausdruck einer zunehmenden Mediengesellschaft interpretieren, gepaart mit der Tatsache zunehmender Beratungsbedürftigkeit in Folge immer rascheren gesellschaftlichen Wandels. Wie auch immer dieser Trend zu interpretieren ist, wesentlich bleibt angesichts dessen doch, dass sich die Wissenschaft diesem Bedürfnis nach Unterstützung v.a. von Seiten der Eltern (endlich) stellen muss, will sie nicht dem Markt der Erziehungsratgeber eben in ihrem (v.a. qualitativen!) 'Wildwuchs' das Feld überlassen. Den Familien und Ratgebern muss verstärkte Aufmerksamkeit zukommen; und zwar Aufmerksamkeit aus einer Verantwortung für die Erziehungspraxis und nicht mit, wie dem folgenden Zitat zumindest auch innewohnenden, Medienresonanz suchenden Impeptus: „So konnte auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der erstaunliche Medienerfolg von Bernhard Buebs 'Lob der Disziplin' nicht gleichgültig bleiben. Dass sich Bücher über Erziehung über Wochen mit hundertausendfachen Auflagen in den Bestsellerlisten halten, dürfte zuletzt in den reformsüchtigen 1970er Jahren der Fall gewesen sein“ (Brumlik 2007, S. 7), so im Vorwort des von Brumlik herausgegebenen Werkes, in dem verschiedene Vertreter der pädagogischen Disziplin zu Buebs Buch Stellung beziehen. Dass dieses Buch von Brumlik (wissenschaftliche Werke verkaufen sich ja meist nicht so explosio-

nartig) verhältnismäßig rasch eine Zweitaufgabe nach sich zog, ist m.E. ein weiterer Beleg für die öffentliche Wahrnehmung des Krisendiskurses und seiner medialen Inszenierung.

7.2. Explikation der Ratgeberauswahl

Präsenz und Dominanz mit der Bernhard Bueb wie auch die „Super Nanny“ gegenwärtig die Populärpädagogik ‘beherrschen’, begründen für sich allein die Auswahl. Sie sind deutlicher Ausdruck des momentanen Zeitgeistes: Buebs Ratgeber – er selbst bezeichnet sein Buch als „Streitschrift“ – reiht sich nicht nur in die momentan herrschende Diskussion um einen Wert- und Erziehungsverfall ein, sondern ‘heizte’ sie erst richtig an. Die enorme Auflagenzahl von Buebs Buch innerhalb eines Jahres und die Einschaltquoten sowie ‘Lebensdauer’ (seit 2004) der „Super Nanny“ verdeutlichen dies mit Nachdruck.

Die „Super Nanny“ ist als neue Erscheinung eines im Fernsehen angelegten Erziehungsratgebers Ausdruck der enormen Medialisierung und Ratgeberlandschaft. Für die vorliegende Arbeit – es werden hier Erziehungsratgeber in Buchform analysiert – soll nicht die Fernsehsendung, sondern Katia Saalfranks 2006 herausgegebenes Buch „Die Super Nanny. Glückliche Kinder brauchen starke Eltern“ herangezogen werden.

Neben Zeitgeist und Beliebtheitsgrad der Werke spielen auch die verschiedenen beruflichen Tätigkeiten, also die Profession beider und das unterschiedliche Geschlecht eine Rolle bei der Auswahl – Bueb wie auch die Super Nanny haben eine wissenschaftlich-pädagogische Ausbildung und waren in der Erziehungspraxis tätig; Buebs akademischer Hintergrund ist ausgeprägter, die Paradigmen der Erziehungspraxis, in der beide tätig waren, sind sehr verschieden (Internatsschule mit monarchisch-reformpädagogischen Wurzeln³⁵⁵ vs. verhaltensorientierte pädagogische Tätigkeit in einer Kinderpsychiatrie).

7.3. Bernhard Bueb: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. München 2006

7.3.1. Angaben zum Autor und Kurzvorstellung des Ratgebers

Bernhard Bueb³⁵⁶ wurde 1938 in Moshi (heute: Tanzania) als Sohn eines Kaffee-Plantagenbesitzers geboren. Nach dem Zweiten Weltkrieg kam er mit seinen Eltern nach Deutschland. Nach dem Besuch des Deutschen Bildungssystems und dem Erwerb der gymnasialen Reife 1959 im Kolleg St. Blasien, studierte er nach absolviertem Bundeswehrdienst (Fahnenjunker) katholische Theologie und Philosophie in München und

³⁵⁵ Bueb beschreibt selbst in einem Artikel zur Werteerziehung: „Salem wurde 1920 vom letzten kaiserlichen Reichskanzler, Prinz Max von Baden, und seinem damaligen Privatsekretär, Kurt Hahn, gegründet. Als Prinz Max von Baden am 9. November 1918 abdankte, zog er sich mit Kurt Hahn nach Salem, dem Stammsitz des Prinzen Max, zurück, und beide beschlossen, eine Schule zu gründen. Sie waren der Meinung, dass die Deutschen im Ersten Weltkrieg versagt hätten, sie hätten sich den Krieg von oben verordnen lassen und nicht als politisch mündige Bürger gehandelt. Kriege könnten nur vermieden werden, wenn man Jugendliche zu mündigen Bürgern erziehen würde. Prinz Max und Kurt Hahn teilten die Überzeugung der Reformpädagogik, dass Jugendliche ihre Einstellung zu Werten, ihre moralische und politische Haltung durch Erfahrung lernen und nicht durch Belehrung im Unterricht. Sie gaben der Charakterbildung Vorrang vor der akademischen Bildung. (...) Beide Gründer waren Geschöpfe des Kaisereichs und vertraten die Wertvorstellungen dieser Zeit. Sie waren aber auch Vordenker der Zukunft“ (Bueb 2008, S. 50/51)

³⁵⁶ Vgl. zur Biographie Buebs: persönliche Auskunft Bernhard Bueb

Saarbrücken. 1968 wurde er bei Prof. Krings in Saarbrücken über „Nietzsches Kritik der praktischen Vernunft“ promoviert. Es folgten eine Assistenzstelle 1969 bei Heinrich Roth am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen und von 1970 bis 1972 bei Hartmut von Hentig an der Fakultät für Philosophie, Psychologie und Pädagogik Universität Bielefeld. 1972 war er für zwei Jahre an der Odenwaldschule tätig; von 1974–2005 leitete er die Internatsschule Schloss Salem.

Dass in Salem Werteerziehung seit ihrer Gründung oberste Priorität hatte, begründet Bueb mit der Intention der Gründerväter auf der Basis der Erfahrungen des 1. Weltkrieges, nämlich die Schüler Salems zu demokratischen Bürgern zu erziehen. „Das Fundament des Zusammenlebens bildete eine Trias von Sekundärtugenden, (...), nämlich Askese, Arbeit und rationale Lebensführung. Diesen Tugenden verdankte das Wirtschaftsleben seinen Erfolg, sie waren das Korsett eines bürgerlichen Lebens. (...) Salem wurde in einem Zisterzienserkloster gegründet, die Gründer knüpften an diese Tradition an, denn diese Tugenden waren auch die Tugenden des Klosterlebens gewesen. (...) Viele der Salemer Regelungen, Rituale, Bräuche und Übungen dienten dem Ziel, bürgerliche Tugenden einzuüben. (...) Gehorsam forderten die Gründer ohne Abstriche. Golo Mann, Schüler in Salem Anfang der zwanziger Jahre, bemerkte einmal, sie seien Gehorsam gewesen bis zum Lächerlichen. Das widersprach nicht der Forderung, selbständig und kritisch denken und handeln zu lernen. Golo Mann sah sich selbst als Produkt dieser Erziehung“ (Bueb 2008, S. 52). Wie stark sich diese Erziehungstradition in Salem fortsetzte bzw. von Bueb weitertradiert wurde, natürlich mit Veränderungen, aber auch großen, bejahten Kontinuitätslinien (v.a. in der bürgerlichen Erziehungstradition) spiegelt sich in vielen Erfahrungsschilderungen in Buebs Streitschrift wider. Buebs eigenes Aufwachsen nach der Rückkehr nach Deutschland, seine eigenen bürgerlichen Wurzeln, wie auch jene Salems, gepaart mit seiner universitären Ausbildung, bilden das Fundament seines Erziehungsverständnisses. Wie stark dabei aber Erfahrungen zum Tragen kommen, zeigt folgendes Zitat: „Über dreißig Jahre war ich als Leiter einer großen Internatsschule führend tätig. Täglich habe ich erfahren, wonach Menschen sich sehnen: nach Anerkennung, nach Zuwendung, nach Ermutigung, nach Wegweisung und nach Gerechtigkeit, kurzum: nach Führung. Diese Sehnsucht bleibt häufig unerfüllt, weil viele Eltern, Lehrer und Vorgesetzte die ihnen anvertrauten Kinder und Erwachsenen nicht führen wollen oder nicht führen können“ (Bueb 2008, S. 11). Zweierlei wird an diesem Zitat deutlich: 1. Buebs pädagogische Erfahrungen, seine Erziehungspraxis, bestimmen sein pädagogisches Denken tiefgreifend und 2. zwar in der Weise, dass er ein Führungsdefizit in unserer Gesellschaft konstatiert. Bueb legt somit seinen Fokus auf das Führen, wie er nicht erst in seinem 2008 erschienenen Werk „Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung“ konstatiert, sondern bereits in seinem populären Erstlingswerk „Lob der Disziplin“ aus dem Jahre 2006. In seinem 174-seitigen Werk „Lob der Disziplin“ betont Bueb die Notwendigkeit, die polare Struktur von Disziplin und Freiheit, gegründet auf pädagogischer Liebe, anzuerkennen; in der gegenwärtigen Gesellschaft (Bueb führt verschiedene Gründe an, die hierzu führten) werde diese Polarität sehr einseitig zugunsten eines eindimensionalen, auf Liebe und Freiheit gegründeten Erziehungsstils „gelebt“ und führe somit zu dem konstatierten Erziehungsnotstand, der wiederum einen Bildungsnotstand begründe. Die so nachwachsende Generation trage somit zum gesellschaftlichen Verfall weiter bei, der sich wiederum auf die Art der Erziehung auswirke – so Buebs

These zugespitzt. In zehn Kapiteln erläutert er seine wesentlichen Thesen, die sich v.a. um Disziplin, Macht, Ordnung, Buebs Vorstellung von Familie, Spiel, Ordnung und Begabung ranken und alle auf eine Intention hinweisen: Verbesserung der Gesellschaft mittels seiner Erziehungsvorstellungen, welche er aufklärerisch als „pädagogischen Fortschritt“ (Bueb 2006, S. 91) bezeichnet.

Bueb ist seit der Veröffentlichung der Streitschrift in zahlreichen Talkshows zu sehen und über ihn ist in Zeitschriften zu lesen. Der Diskurs über seine Positionierung ist nicht nur in der Öffentlichkeit³⁵⁷ vehement geführt, sondern auch in der pädagogischen Disziplin (vgl. z.B. Arnold 2007, Brumlik 2007) und pädagogischen Profession (vgl. Bergmann 2009). 2008 geht es Bueb stärker um die Betonung eines „Bildungsnotstands“ (man erinnere sich an die 60er/70er Jahre). Ursache liege in der Führungslosigkeit der Gesellschaft und seine Lösung nicht in grundsätzlichen Veränderungen des Bildungssystems oder auch anderen Strukturen, sondern einzig in der Wiederherstellung menschlicher Beziehungen unter dem Führungsanspruch: „Der Bildungsnotstand in Deutschland resultiert aus einem Mangel an Führung. Das beginnt in der Familie, setzt sich fort in der Schule, im beruflichen Alltag und endet in der Hochschule und der Politik. Gerade Politiker glauben zu sehr an Strukturen. Sie meinen, Menschen glücklich machen zu können, indem sie ökonomische, politische und juristische Bedingungen verändern. Es sind aber nicht die Strukturen, die das Leben lebenswert machen, sondern Personen“ (Bueb 2008, S. 12). Buebs identifiziert auch einen eindeutigen Zeitpunkt für den Wertewandel, nämlich die 80er Jahre, und beschreibt ihn folgendermaßen: „In den achtziger Jahren begann ein Prozess, der als ‘Wandel des Wertewandels’ und heute als Wiederentdeckung der Bürgerlichkeit beschrieben wird und eine lebhaft Akzeptanz erfährt. Ursache dieser Akzeptanz ist das Leiden an der grenzenlosen Individualisierung, die die Menschen überfordert. Gerade in der Erziehung führt diese Überforderung zu Erschöpfung und Fatalismus, es entsteht eine Haltung, Kinder und Jugendliche einfach aufwachsen zu lassen und ganz und gar auf das Gute in der Natur von Kindern zu vertrauen. Die Wiederentdeckung der Bürgerlichkeit ist auch die Wiederentdeckung eines realistischen Menschenbildes. Erziehung wurde wieder als aktives Handeln verstanden, Führen stand gegen Wachsenlassen“ (ders.2008, S. 54).

Bueb war bzw. ist des weiteren Mitglied in diversen Stiftungen: des Vorstandes der Studienstiftung des Deutschen Volkes (1980–1999), Mitglied des Kleinen Gremiums des Bremer Tabak-Collegiums (1986–1999), des Vorstandes der Dornier Stiftung zur Förderung begabter Schüler (seit 1996), des Stiftungsrats der Stiftung „Jugend und Bildung“, Konstanz (seit 2003), des Stiftungsrates des Landschulheims am Solling, Holzminden (seit 2005), Mitglied des Verwaltungsrates der „Deutsches Stiftungszentrum GmbH“ (Stifterverband) (seit 2007).

³⁵⁷ Internetrecherchen bieten zahlreiche, hier nicht auflistbare Treffer: vgl. z.B. http://www.welt.de/politik/article155364/Ein_Paedagoge_der_Disziplin_lobt_und_fuer_Strafen_plaediert.html; <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,436592,00.html>; <http://www.zeit.de/2006/40/Salem-40?page=all>; <http://www.zeit.de/2006/40/Salem-40>; <http://www.lehrerverband.de/rmbueb.htm>; (aufgerufen am 16.9. 2009)

Zurzeit lebt Bueb mit seiner Familie in Überlingen und ist v.a. schriftstellerisch tätig; Fernsehauftritte und Zeitungsartikel über seine Schriften stützen die Aufmerksamkeit seiner Schriften in der Öffentlichkeit.

7.3.2. Analyseergebnisse

In Buebs Ratgeber „Lob der Disziplin“ dominieren durchgängig Buebs Erfahrungen, die er als Internats- und Schulleiter in Salem gewonnen hat – sie rangieren noch vor seinen Erfahrungen, die er als Vater in seiner eigenen Familie gemacht hat. Dies wird allein an der Häufigkeit deutlich, mit der Bueb Erfahrungen aus Salem als Praxisbeispiele anführt. Auf die in der Familie erfolgten Erfahrungen verweist er zwar am Ende seines Ratgebers – diese Erfahrungen hatten für Bueb jedoch mehr charakterbildenden Einfluss. Er schreibt, „meine Töchter haben mir zu wegweisenden Einsichten verholfen, mich menschlicher und dadurch tauglicher für die Erziehung gemacht“ (Bueb 2006, S. 173) –, im Ratgeber selbst werden dann überwiegend Erfahrungen aus Salem geschildert (z.B. ebd., S. 21, S. 43, S. 49, S. 53, S. 38, S. 63, S. 92, S. 103, S. 78/79, S. 80, S. 83, S. 114/115 uvm.). Die quantitative Präsenz dieser Praxisschilderungen im Vergleich zu den übrigen Ausführungen Buebs hat nicht nur das Ziel, die dargestellten Ausführungen und Behauptungen zu erläutern, sondern sie werden meist auch als Beleg für die Richtigkeit der Behauptungen angeführt. Beispielsweise belegt Bueb seine These, dass die von der Psychologie häufig als psychische Probleme diagnostizierten Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen vielmehr Folgen von Nicht-Erziehung seien und damit der „Verfall“ der Jugend auf einen „Verfall“ der Erziehung zurückgehe – insofern weicht er trotz ebenso vorhandener Gemeinsamkeiten (z.B. Gesellschaftskritik etc.) von Winterhoff ab, da es für Bueb im Grunde psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, wie Winterhoff sie schildert, nicht gibt – mit einer Fallschilderung aus Salem. In diesem Fall wurde ein Jugendlicher nach missglückter psychologischer Beratung mittels erzieherischer Einwirkung „geheilt“ (ebd., S. 69ff.). Wissenschaftliche Belege bzw. Bezüge fehlen den Behauptungen – trotz Buebs eigener wissenschaftlicher Ausbildung und Tätigkeit. So rekurriert er wie Ratgeberautoren, die „lediglich“ Praktiker sind, auf Praxiserfahrungen. Falsche, weil ideologische, pauschale, aus seinen eigenen Theorien 1. Grades resultierende Behauptungen bleiben nicht aus. So kann Bueb bspw. in der Gesellschaft vor fünfzig Jahren einen Erziehungsstil und ein Menschenbild erkennen (ebd., S. 125) und zu viel Individualität in der Erziehung führe zum gegenwärtigen Erziehungsnotstand in Deutschland insgesamt (ebd., S. 125); er konstatiert einen Zerfall der Familie³⁵⁸ (ebd., S. 125), die zur Restfamilie verkomme, lobpreist die Großfamilie³⁵⁹ und

³⁵⁸ Abgesehen davon, dass unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive Familie immer dann gegeben ist, wenn Kinder geboren und erzogen werden, kann Familie sich niemals auflösen! Die These vom Zerfall der Familie ist eine sehr alte (vgl. Kap. IV.7.1) und wird meist an eine bestimmte Vorstellung von Familie gebunden. Wenn der Autor, hier Bueb, von Verfall spricht, ist meist ein bestimmtes Familienbild gemeint, das als Maßstab für Zerfallsbehauptungen fungiert! Diese Undifferenziertheit schürt jedoch gesellschaftliche Panikmache.

³⁵⁹ Vgl. zum ‘Mythos der Großfamilie’ z.B. Gestrich 2003. Auch hier führt die mangelnde Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur zu falschen Behauptungen (Theorien 2. Grades), die die Theorien 1. Grades stützen bzw. mit diesen zusammen passen.

spricht in einem Kausalzusammenhang zur jeweiligen Familienform von ge- und misslingender Erziehung (ebd., S. 126ff.). Schließlich identifiziert er noch die „Restfamilie“ als einen Schuldigen am Erziehungsnotstand (ebd., S. 144) – demgegenüber stehen die „intakten Familien“ (wie er sie betitelt); hier bedient sich Bueb der Veranschaulichung des Bildes der Familie Bonhoeffer, einer Großfamilie (ebd., S. 127, 129). Bleibt als Konsequenz: Zurück zur Großfamilie? Ebenso undifferenziert behauptet er, dass sich die antiautoritäre Erziehung (die antiautoritäre Erziehung gab es nie, vgl. Kap. IV.3.1) auf das sozialistische Menschenbild bezog (ebd., S. 67). Meint er hier Berichte der Kinderläden? An anderer Stelle fasst er dann aber Neill (vgl. ebd., S. 68) unter die antiautoritäre Erziehung. Auf wen bezieht er sich hier, wem lag also ein sozialistisches Menschenbild zugrunde? Offen bleibt auch, was er unter sozialistischem Menschenbild versteht. Es ließen sich noch andere Beispiele falscher, undifferenzierter, letztlich ideologischer Aussagen aufzählen (letztlich dienen diese Behauptungen der Schlagkraft seiner Gesellschaftsvision, indem sie diese positiv stützen). Der Grund für Buebs Behauptungen liegt also in seinen Theorien 1. Grades – erfokussiert ein Gesellschafts- und Familienbild, das er mittels einer Veränderung der gegenwärtigen Erziehung und damit einer veränderten gegenwärtigen Jugend zu erreichen sucht – ganz im Zeichen und Ansinnen aufklärerischen Erziehungsdenkens, das ja letztlich, so möchte man hinzufügen, bürgerliches Denken und die bürgerliche Gesellschaft des 19. Jahrhunderts vorbereitet hat. So stellt sich Bueb diesem traditionellen pädagogischen Denken völlig in den Dienst: „In der Pädagogik gibt es keine neuen Erkenntnisse. Die Genialität großer Erzieher bestand zu allen Zeiten darin, aus dem Schatz der Wahrheiten der Vergangenheit eine Auswahl von Ideen, Maximen und Erfahrungen zu treffen, die als Antworten auf die drängenden Probleme einer Zeit gelten konnten. Es scheint mir daher nicht nur erlaubt, sondern geboten, sich bei den Vorfahren kundig zu machen, wie sie es mit der Erziehung gehalten haben“ (ebd., S. 171). Direkt im Anschluss rekurriert Bueb dann auf Kant. Mag man Buebs streitbare Ansicht über die Unmöglichkeit von neuen Erkenntnissen in der Pädagogik teilen oder nicht, unstreitbar bleibt jedoch, dass sich die Verhältnisse verändern, innerhalb derer Erziehung stattfindet – so die Denkart geisteswissenschaftlicher Tradition. Mag auch unser Erziehungsdenken durch die Aufklärung grundgelegt sein und in ihrem Kern unveränderlich, so müssen sie doch an die jeweiligen gesellschaftlichen Wandlungen angepasst werden. Dies scheint Bueb jedoch zu ignorieren und vielmehr in verhangener Vergangenheitsromantik an alten Gesellschafts- und Familienbildern festzuhängen, die er mittels Erziehung wieder herzustellen sucht. „Poietische“ Züge wohnen ihm v.a. dann inne, wenn er seine Vorstellungen implizit als die einzig richtigen, gelingenden proklamiert, da nur die von ihm proklamierte Erziehung den Erziehungs- und Bildungsnotstand aufhalten könne (vgl. ebd., S. 32).

Ein expliziter Bezug auf Theoretiker bzw. differenzierte Darstellungen theoretischer Überlegungen in für Ratgeber elementarisierter Form (wie bspw. bei Andreas Flitner) bleiben auS. Theorien 3. Grades kommen bei Bueb überwiegend implizit zum Tragen; zwar nennt er an manchen Stellen Theoretiker bzw. verweist auf diese, ohne jedoch deren Theorien oder Ideen auszuführen bzw. überhaupt zu nennen. Deutlich wird beispielsweise, dass er um verhaltenskonditionierende Maßnahmen weiß, wenn er kritisch unterscheidet zwischen dem Verhalten bei Mensch und Tier und zwar insofern, dass bei Menschen das Ziel der Einsicht leitend sein müsse, das mit mechanischen Verhaltens-

schemata nicht zu erreichen sei (vgl. ebd., S. 27). Über diese oberflächliche Darstellung von Theorien 3. Grades, in der nur der theoretisch versierte Leser ein entsprechendes Wissen bei Bueb vermuten kann, kommt Bueb jedoch nicht hinaus. Eine Darstellung der Verhaltenskonditionierung und ihrer Probleme erfolgt nicht. Ebenso fällt der Begriff Freud im Kontext der Notwendigkeit der Kultivierung von Babys – der Name Freud hat hier aber mehr Beleg- bzw. drastischer formuliert name-dropping-Funktion (vgl. ebd., S. 55). Explizit fallen noch die Namen Makarenko und A.S. Neill (vgl. ebd., S. 67/68). Makarenko und die antiautoritäre Bewegung (auch hier wieder die pauschale Bezeichnung) dienen Bueb als Beleg für ein garantiertes Scheitern „freiheitlicher Erziehung“, die an der Freiheit und Selbstregulierung des Kindes und Jugendlichen ansetzt. Der Grund liege im sozialistischen Menschenbild, das beiden zugrunde liege. Gerade im Kontext der antiautoritären Erziehung seien die Konsequenzen freiheitlicher Erziehung zu bemerken: „Viele Kinder und Jugendliche verloren die Orientierung und rutschten ohne Schulabschluss in die Arbeitslosigkeit oder gar in die Drogenszene“ (ebd., S. 68). Neill, den Bueb als Vertreter der antiautoritären Bewegung (Neill darunter zu zählen zeugt von einer Unkenntnis der Neill'schen Erziehungsvorstellungen; Neill distanzierte sich selbst explizit von der antiautoritären Bewegung, vgl. Kap. IV.3.1.) heranzieht, konnte laut Bueb nur Erfolg haben aufgrund seines Charismas (vgl. ebd., S. 68). Im Grunde dient dieser Belegfeldzug dazu, dem Leser zu zeigen, dass die freiheitliche bzw. antiautoritäre Erziehung nur misslingen könne, um somit ein Argumentationsfundament für die von Bueb postulierte Erziehung zu entwerfen. Pauschalisierungen, undifferenzierte, plakative und letztlich unwissenschaftliche und v.a. auch falsche Behauptungen bleiben dabei nicht aus. Kritisch hinterfragt werden müsste m.E. z.B.: Hatte die antiautoritäre Erziehung ein sozialistisches Menschenbild? Wer ist überhaupt laut Bueb zur antiautoritären Bewegung zu zählen? Zählt Neill wirklich dazu? Und was heisst freiheitliche Erziehung? Und hatten alle Antiautoritären einen freiheitlichen Erziehungsstil? Und heisst das zuletzt, dass Erziehung mit einem bestimmten Erziehungsstil gelingt, mit einem anderen nicht? Damit wäre, auch wenn Bueb von Rezeptologien und Poiesisgedanken in der Erziehung explizit Abstand nimmt (vgl. ebd., S. 18), „poietisches“ Gedankengut, das somit dem Leser vermittelt wird, implizit vorhanden. Auch wenn der wissenschaftlich ausgebildete Leser merkt, dass Bueb eine wissenschaftlich-pädagogische Denkschule hinter sich hat (vgl. z.B. Buebs dialektisches Denken), bleiben jedoch explizit formulierte Bezüge bzw. die Darstellung von pädagogischen Theorien aus.

Von psychologischen Theorien nimmt Bueb explizit Abstand. Die Psychologie sei lediglich als Hilfswissenschaft der Pädagogik in der Praxis zu verstehen. Denn erst der „übertriebene Glaube“ an die Psychologie hätte den Blick für pädagogische Probleme verstellt, präziser: die Psychologisierung der Pädagogik hätte dazu geführt, pädagogische Probleme bei Kindern und Jugendlichen mit Psychologie zu heilen und dabei verschleierte, dass es sich im Grunde um Folgen der Nicht-Erziehung handle. Folglich müsse zum Ausgleich auf die Polaritäten Führung und Disziplin (als Ausgleich zu Nicht-Erziehung und Freiheit) anstelle psychologischer Beratung zurückgegriffen werden (vgl. ebd., S. 72/73). Problematisch ist weiterhin an dieser Theorie 2. Grades, dass er pauschal und verkürzend (v.a. auch für den Leser, der ja ein Laie ist) behauptet, psychologische Probleme seien eigentlich pädagogische, die lediglich mit Führung „geheilt“ (Buebs Begriff!) werden könnten (vgl. ebd., S. 72ff.). Die „poiesis“ – und damit auch die Gefahr, die hin-

ter dieser pauschalen (und damit letztlich ebenso wieder einseitigen) Behauptung liegt (Führung als Lösung für jegliche Art von Problemen mit Kindern und Jugendlichen), ist offensichtlich.

An einer Stelle wird er im Bezug auf die Nennung Theorien 3. Grades doch etwas ausführlicher: hier geht es um Erziehungsstile. Ohne Theodor Litts Namen zu nennen, bedient er sich der Pole „Führen oder wachsen lassen“ (ebd., S. 15). Und zwar in dieser Gegenüberstellung und nicht in der für den Laien klaren und deutlichen Darstellung, dass Erziehung stets ein Führen und Wachsen lassen sei – auch wenn Bueb das sicherlich so meint. Er erläutert beide Stile, assoziiert Führen mit dem Bild des Töpfers, er „steuert, fordert heraus, diszipliniert, schafft Freiräume, um ihn auf die Selbständigkeit vorzubereiten, ja er wird ihn in die Selbständigkeit und Freiheit zwingen“ (ebd., S. 16), und Wachsen lassen mit dem Bild des Gärtners, der weniger fordert und eingreift und „darauf vertraut, dass er (der Educandus, M.S.) sich selbst diszipliniert, also wenig Zwang und Autorität braucht“ (ebd., S. 16). Beide Stile können „entarten“: in autoritäre Erziehung und Nicht-Erziehung. Kritisch hinterfragt werden kann zunächst, ob Bueb wachsen lassen nicht wesensmäßig verkennt, denn auch wachsen lassen braucht letztlich Führung und Autorität. Einige Zeilen später konstatiert er: „Erziehung bedeutet immer Führung“ (ebd., S. 16). Führen und wachsen lassen – spricht man nun nicht von den entgrenzten Versionen der Erziehungsstile – können beide nur auf pädagogischer Autorität und unter Führungsanspruch erfolgen – unter Anerkennung der (so könnte man mit Böhm ergänzen) wachsenden Freiheit des Gegenübers, die ihm wesensmäßig schon immer konstitutiv ist. Bueb führt dann selbst aus und widerspricht seinem anfänglichen Postulat damit: „es herrscht das Missverständnis, dass der Gärtner auf Führung verzichten dürfe. Aber auch er greift ein, beschneidet die Pflanzen, bindet sie an Stangen und bewahrt sie vor Befall und Fehlentwicklung, wenn er ein guter Gärtner sein will“ (ebd., S. 16). Sonst führe es zu Nicht-Erziehung. Disziplin, Zwang, Freiheit und Autorität wie auch pädagogische Liebe seien also konstitutive Elemente der Erziehung; unterschieden werde bei beiden also nur die Art, wie Erziehung gelebt wird, also der Stil. Was zunächst bei oberflächlicher Lektüre als Widerspruch Buebs verstanden werden kann, ist im Grunde keiner, sondern Buebs unklarer Darstellung geschuldet. Autorität und Führung und die anderen Komponenten als wesensmäßige Elemente von Erziehung für den Leser klar herauszuarbeiten, und zu klären, dass Erziehungsstile nur etwas über die Schwerpunktverlagerung aussagen, und dann in der zweiten Konsequenz klar herauszuarbeiten, dass beide „entarten“ können, wenn das, was der Erziehung eben wesensmäßig ist, wegfällt, hätte dem Leser eventuell mehr Klarheit verschafft und Bueb eventuell vor dem aus dieser Unklarheit entstandenen Missverständnis, reiner Disziplinierungspädagoge (also ein Vertreter der entarteten Seite, die Bueb ja gerade ablehnt) zu sein, schützen können. Wachsen lassen, so ließe sich Bueb ergänzen, bedarf also ebenso Führung, pädagogischer Autorität, Zwang und Disziplin – weil es wesensmäßig für Erziehung ist. Wachsen lassen und Führen seien notwendige Polaritäten der Erziehung. Führung bedürfe also auch fördern, Freiheit, Anerkennung, wachsender Selbständigkeit des Zöglings udgl., weil nur so die Voraussetzung für Wachstum und damit wesensmäßig für Erziehung gegeben ist; das alles umschließt die pädagogische Liebe des ErzieherS. Wesentlich ist für Bueb, dass die pädagogische Liebe diese Pole trägt und Hilfestellung gibt, bei der Gewichtung jedoch nie die Überhand gewinnen darf. Insbesondere in der gegenwärtigen

Gesellschaft nicht, in der – so Buebs Gesellschaftsbild – Freiheit und Liebe bereits die Überhand gewonnen hätten und somit das Pendel aus dem Gleichgewicht gebracht hätte. Folglich: „Wir müssen uns in den kommenden Jahren eher zur Seite der Gerechtigkeit, Disziplin, Kontrolle und Konsequenz neigen. Es ist anzunehmen, dass irgendwann die Güte, Liebe und Fürsorge wieder zu kurz kommen, dann muss sich der pädagogische Schiffer verstärkt diesen Tugenden widmen“ (ebd., S. 32).

Erziehung ist also immer Führen und Wachsen lassen zugleich. Sicherlich meint Bueb dies in dieser Differenziertheit. Jedoch seine unklare Darstellung und v.a. auch die Tatsache, dass Bueb mit seinem Ratgeber eine These vertritt, nämlich in Deutschland sei in Folge von 68' Nicht-Erziehung eingetreten, führt dazu, dass er nur eine Polarität in seinem Ratgeber darstellt und so entsteht der Eindruck, als wolle er entgegen diesem polaren Denken selbst nur einem Pol 'das Wort reden'. Somit proklamiert er in seinem Ratgeber nicht das dialektische Denken in seiner Komplexität (wie es bspw. Flitner dem Leser zu vermitteln versucht), sondern versteht sich als Verfechter des anderen Pols, da Wachsen lassen in seiner Entgrenzung als Nicht-Erziehung überhand genommen hätte. Demnach versteht sich sein Ratgeber als ein Plädoyer für Führung – und verfehlt damit beim unreflektierten Leser das von Bueb gezeichnete polare Erziehungsbild zugunsten eines vereinfachten Appells Erziehung müsse nur Führung, Disziplin und Zwang sein. Ein völlig falsches Verständnis Buebs m.E., das zum einen der Darstellungsart geschuldet ist, aber auch Buebs pauschalen und restaurativen Theorien 1. Grades. Problematisch ist dabei zweierlei: Dem unkritischen Leser – und sicherlich auch dem Laien – ist dieser Zusammenhang, dieses Ziel Buebs (Grund der einseitigen Fokussierung aufgrund des Verlusts eines Poles – so seine These) auf der Grundlage seiner Theorien 1. Grades nicht bewusst, so dass der Ratgeber als einseitiges Plädoyer für Führen und Disziplin dasteht bzw. präziser: der Leser glaubt, für Bueb sei Erziehung lediglich Führung; in Kombination mit seinem restaurativen Gesellschafts- und Familienbild verführt die Darstellung Buebs manche Leser zum Vorwurf, Bueb proklamiere eine Neuauflage „schwarzer“ Pädagogik bzw. autoritärer Erziehung – auch, da er den anderen Pol der Erziehung im Prinzip überhaupt nicht ausführt. Er versucht also nicht Erziehung insgesamt verständlich zu machen wie bspw. Flitner, sondern nur einen Pol..

Das zweite Problem, eigentlich ein Folgeproblem, liegt in den Konsequenzen, die es auf der Seite der Ratsuchenden hervorrufen kann, wenn einzig die Botschaft verstanden wird, Erziehung habe Führung und Disziplin und sonst nichts zu sein, v.a. wenn man bedenkt, dass der Ratgeber millionenfach gelesen wird. Der unreflektierte Leser behält nur, dass mehr Disziplin vonnöten sei, versteht aber nicht, dass Disziplin und Freiheit mittels Führung und Wachsen lassen gemeint sind. Buebs Verantwortlichkeit für dieses einseitige Postulat, das letztlich seinen Ratgeber durchzieht, wird deutlich. Wenn Bueb als Proklamateur eines autoritären Erziehungsstils sicherlich missverstanden wurde, so ist das dem Problem, das zugleich auch Vorwurf an seinen Ratgeber ist, geschuldet, dass Bueb polares Denken in der Erziehung nicht klar genug darstellt.

Bueb bezieht sich erst am Schluss (!) auf Kants Dialektik von Freiheit und Zwang (ebd., S. 171/172). Er erläutert (wenn auch etwas widersprüchlich und unklar) polares Erziehungsdenken an den Erziehungsstilen und auch im Ratgeber selbst lassen sich immer wieder Spuren polaren Denkens finden – entweder als Kunstgriff Buebs, wenn er Dinge zugespitzt gegenüberstellt (z.B. „pervertierte Disziplin der Kadettenanstalten“

vs. „laissez-faire der antiautoritären Erziehung“ S. 12, oder im „Bild des Schiffers“, in dem er seine Intention, die er mit dem Ratgeber verfolgt, erläutert, nämlich das „Gleichgewicht“ des Polaren in der Erziehung Deutschlands wieder zu fordern, S. 12) oder einmal explizit, wenn er sagt: „Erziehung ist eine nicht endende Gratwanderung zwischen Gegensätzen. Mütter, Väter, Lehrer und Erzieher suchen nach der rechten Mitte zwischen Führen und Wachsenlassen, Gerechtigkeit und Güte, Disziplin und Liebe, Konsequenz und Fürsorge, Kontrolle und Vertrauen, aber nicht nach einer arithmetischen Mitte, sondern einer dialektischen Mitte, weil die Gegensätze sich gegenseitig bedingen und ihre gelungene Synthese wahre Pädagogik begründet“ (ebd., S. 18). Diesem polaren Denken, das auch (jedoch bei Bueb nicht in der Differenziertheit zu finden) an Schleiermacher erinnert, scheint Buebs implizites Gerüst der Theorien 3. Grades zu sein. So beginnt er seinen Ratgeber bereits mit einem Zitat von Theodor Fontane, das Wesentliche über Buebs Erziehungsvorstellungen und Intentionen verrät: „Freiheit freilich. Aber zum Schlimmen führt der Masse sich selbst Bestimmen. Und das Klügste, das Beste, Bequemste das auch freien Seelen weitaus Genehmste heißt doch schließlich, ich hab's nicht Hehl: Festes Gesetz und fester Befehl“ (Theodor Fontane, zit. nach Bueb 2006, S. 7). Dieser Teil aus dem Gedicht „Fester Befehl“ von 1888, in dem Fontane die Notwendigkeit verbindlicher Prinzipien betont im bzw. aus dem Wissen der revolutionären Vergangenheit heraus – Fontanes Wandlungen vom Märzrevolutionär zum treuen Preußen und schließlich wiederum zum Gegner der wilhelminischen Zeit, bleiben bei der bloßen Nennung eines Zitats natürlich unerwähnt – verweist einerseits auf Buebs polares Denken von Freiheit und Befehl/Zwang und die Intention, den Schwerpunkt stärker auf letzteres zu setzen. Implizit zeigt es auch Buebs Nähe zur bürgerlichen Gesellschaft (aus der heraus das Gedicht geschrieben wurde), ihren Werten und Prinzipien, die auch im Ratgeber explizit zum Tragen kommen. Arbeit bzw. Fleiß, Ordnung, Disziplin, Gehorsam – Bueb geht es also klar darum, bürgerliche Werte und v.a. ihre Umsetzung in Tugenden als zentrale Erziehungsaufgabe zu proklamieren. Als Grund liegt auch hier wiederum polares Denken (und folglich die Vernachlässigung einer Polarität zugrunde). In seinem Ratgeber bringt Bueb dies an vielen Stellen implizit immer wieder zum Ausdruck, aber auch explizit in der Proklamation bürgerlicher Werte und Tugenden, die vom Nationalsozialismus missbraucht worden seien (vgl. ebd., S. 12) – Bueb ignoriert hier, dass Missbrauch dieser Prinzipien bereits im 19. Jahrhundert zu finden ist und nicht nur eine Erziehung, die auf diesen Werten beruht, per se die angemessene Erziehung sein müsse; er selbst bezeichnet diese Werte aber als das „Herz der Pädagogik“ und negiert auch hier wieder völlig romantisch mögliche negative Seiten und die ihnen inhärenten Missbrauchsmöglichkeiten, sondern sieht diese per se als gut. Bueb selbst betont seine „biedere, bürgerliche Gesinnung“ (vgl. ebd., S. 53). Deutlich wird das v.a. in einem Aufsatz von Bueb über „Werteerziehung und die Folgen von 1968“: „In den achtziger Jahren begann ein Prozess, der als Wandel des 'Wertewandels' und heute als Wiederentdeckung der Bürgerlichkeit beschrieben wird und eine lebhaft Akzeptanz erfährt. Ursache dieser Akzeptanz ist das Leiden an der grenzenlosen Individualisierung, die die Menschen überfordert. Gerade in der Erziehung führt diese Überforderung zu Erschöpfung und Fatalismus, es entsteht eine Haltung, Kinder und Jugendliche einfach aufwachsen zu lassen und ganz und gar auf das Gute in der Natur von Kindern zu vertrauen. Die Wiederentdeckung der Bürgerlichkeit ist auch die Wiederentdeckung eines realistischen

Menschenbildes. Erziehung wurde wieder als aktives Handeln verstanden, Führen stand gegen Wachsenlassen“ (Bueb 2008, S. 54). Deutlich wird der Zusammenhang zwischen Theorien 1. und 2. Grades bei Bueb.

Diese doppelte Botschaft – Fokussierung einer veralteten Gesellschaft und (letztlich in Folge) die Fokussierung auf nur eine Polarität (im Kontext der romantischen Vorstellung, pädagogische Liebe beuge jedem Missbrauch vor; Missbrauch bspw. von Macht sei dort der Fall, wo Liebe fehle, vgl. Bueb 2006, S. 48f., 52f.) – macht zugleich die Schwierigkeit seiner Streitschrift aus und hat viele Kritiker heraufbeschworen. Sein anachronistisches und romantisierendes Gesellschaftsbild, das v.a. im Familienbild zum Ausdruck kommt, aber auch in der Negation von Wertpluralität in Folge unaufhaltsamen gesellschaftlichen Wandels im Zuge der Industrialisierung, stützt die Kritik und das Missverständnis, das ihm häufig dem Vorwurf ‘schwarze Pädagogik’ zu proklamieren aussetzte. Sei sein Buch auch noch so kritisierbar – „schwarze Pädagogik“ oder gar eine Rückkehr zur autoritären Erziehung der NS-Zeit (!)³⁶⁰ wollte er m.E. sicherlich nicht. Vielmehr geht es Bueb um ein dialektisches Erziehungsverständnis, das jedoch in seinem Ratgeber einseitig auf eine Polarität verkürzt wird und auf überalteten Theorien 1. Grades basiert.

Zusätzlich ‘arbeitet’ Bueb häufig mit Pauschalisierungen und unterstellt, nur der von ihm proklamierte Weg führe zu einer gelingenden Erziehung und besseren Gesellschaft und hebe den Erziehungs- und Bildungsnotstand auf. „Zukunftsaussichten“ seien verloren gegangen; „die Kunst der Erziehung haben wir verlernt, gemeinsame Maßstäbe“ (ebd., S. 13) seien verschwunden. Der Wertkonsens, sei also einem „beliebigen, individuell geprägten Erziehungsstil“ (ebd., S. 11) gewichen. Mit Wertkonsens bzw. Einigkeit über einen von allen zu akzeptierenden Minimalkonsens spricht Bueb im Kontext der Anerkennung eben der bürgerlichen Werte, die im Grunde „von niemandem bezweifelt werden“ (ebd., S. 24), lediglich der Glaube an ihre Umsetzbarkeit in Tugenden sei das Problem. Gepaart mit einem zunehmenden Individualismus, hätten diese Tugenden keine Umsetzung mehr erfahren und damit sei der Erziehung „vor Jahrzehnten das Fundament weggebrochen: die vorbehaltlose Anerkennung von Autorität und Disziplin“ (ebd., S. 11). Autorität und Disziplin als wesensmäßig – unabhängig vom Erziehungsstil. Die folglich „beschädigte deutsche Erziehungskultur“ (ebd., S. 11) im Sinne einer klaren Erziehungskritik verweist zugleich auf Buebs Gesellschaftskritik: nämlich den Verlust der bürgerlichen Prinzipien und Tugenden. Er kritisiert Erscheinungen der modernen Gesellschaft wie „Fernsehen, Internet und Computer“, „Reichtum“ und „attraktive Körper“, die das „traditionell“ erreichte Glück durch „Arbeit“, also Betätigung und Schaffen, oberflächlich ersetzt hätten (ebd., S. 43). Mag man dieser Ansicht zustimmen, so liegt die Kritik an Bueb doch in der Einseitigkeit und Romantik jener: Wo bleiben die Schattenseiten der „bürgerlichen Ära“ bzw. der „Zeit vor der NS-Zeit“ (näher konkretisiert Bueb die Zeit ja nicht; nur, dass seit der NS-Zeit Missbrauch und Verfall der (Erziehungs-)kultur vorhanden seien), wo die positiven Seiten und Errungenschaften der zeitgenössischen Kultur?! Es bleibt eben eine einseitige Gesellschaftskritik der Gegenwart und Romantisierung vergangener Zeiten.

³⁶⁰ Vgl. hierzu z.B. Koch 2007

„Poietische“ Züge wohnen dieser pauschalen, einseitigen Auffassung, die ein klares Gesellschaftsbild fokussiert, inne; auch wenn Bueb explizit von „poiesis“ Abstand nimmt, proklamiert, dass Erziehung scheitern könne, und „dialektisch heißt (...) auf Rezepte zu verzichten“ (ebd., S. 18), da jedes Kind individuell zu betrachten sei und jeder Prozess auch scheitern könne – „gerade Rezepte sind der Feind aller Pädagogik, weil die schematische Anwendung von Regeln dem Wesen der Erziehung widerspricht“ (ebd., S. 19) – so bleibt der Beigeschmack, dass sein Ratgeber insgesamt doch implizit tendenziell rezeptologisch ist. Benutzt wird der Begriff tendenziell, weil er explizit gegen Rezeptologien ist, Erziehung und das menschliche Leben als antinomisch begreift. Ebenso sieht er Erziehungsprozesse als grundsätzlich individuelle Prozesse an, die scheitern können und dieses Scheitern wie auch die vorangegangene Entscheidung vom Erziehenden prinzipiell verantwortet werden muss. Die Freiheit des Einzelnen, wie er betont, ist eine vom Einzelnen ‘erarbeitete’ und auf bürgerlichen Tugenden gegründete Gesellschaftsfähigkeit, die eine moralische Entscheidungsfähigkeit als Voraussetzung für Handeln ermöglicht – Bueb bezeichnet dies auch als Bildung (vgl. S. 25/26; S. 119). Gerade im Bildungsbegriff Buebs, bspw. im Gegensatz zu dem von Böhm, wird aber deutlich, dass Buebs Bildungsbegriff enorm objektivistisch geprägt ist und die Dimension der Gesellschaft fokussiert, die subjektive Seite aber vernachlässigt. Auch dies mag wiederum Buebs Theorien 1. Grades, seinem Gesellschaftsbild bzw. -kritik geschuldet sein und der Vision, nur mittels einer stärkeren Ausrichtung an der objektiven Seite seine Zukunftsvision von Gesellschaft zu erreichen. Die Vernachlässigung der subjektiven Seite, insgesamt die den Ratgeber durchgängige einseitige Fokussierung auf einen Pol (eben resultierend aus seinen Theorien 1. Grades) und seine ständige implizite wie explizite Betonung, dass nur durch diesen Erziehungsstil der Erziehungs- und Bildungsnotstand zu beheben und kultureller „Fortschritt“ herzustellen sei, zeigt im globalen die „poietische“ Botschaft, die dem Ratgeber jedoch nur implizit innewohnt: Erziehe auf diese Weise und Erziehung wird gelingen, Gesellschaft wird gesunden!

Allerdings sieht Bueb (anders als Böhm) den Menschen nicht von Beginn an wesensmäßig mit Freiheit ausgestattet, die er mittels Erziehung vor dem Hintergrund der Polaritäten Individuum und Gesellschaft „entwickeln“ und ein Leben lang in dieser polaren Spannung selbst herstellen muss. Ähnlich beschreibt Bueb (Theorien 1. Grades) jedoch den Menschen grundsätzlich mit dem „Willen zur Freiheit“ (vgl. ebd., S. 33) ausgestattet; frei wird der Mensch jedoch erst mittels Erziehung. Dass es sich dabei um keinen Zustand, sondern um einen lebenslangen Prozess handelt, teilen wiederum beide (vgl. ebd., S. 172), jedoch besteht der grundlegende Unterschied darin, dass Freiheit bei Bueb gemäß seiner polaren Einseitigkeit, die den kompletten Ratgeber durchzieht, sich v.a. auf „Kultivierung“ und Gesellschaftsfähigkeit bezieht. Überspitzt: Frei ist, wer sich in Buebs Gesellschaftsvision einfügt; dass Freiheit – wie Bildung auch – subjektive Aneignung bzw. auch die subjektive Seite nicht vernachlässigen darf, bleibt außen vor. Immer wieder klingt Buebs Erziehungsziel an: „Kinder zu kultivierten Bürgern zu erziehen“ (ebd., S. 96). Ein Verständnis, das ähnlich stark auf Gesellschaft bezogen ist wie bei den deutschen Aufklärungspädagogen; Orientierung an den Ideen der Aufklärung leugnet Bueb ja auch nie. „Wir können nur den Weg der Aufklärung gehen. Sie hat die Menschlichkeit des Menschen zum Leitbild erhoben und einen Kanon von Werten und Rechten als verbindlich erklärt: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeit, Wahrheit und Men-

schenliebe, um nur die wichtigsten zu nennen. Die Werte der Aufklärung sind nichts anderes als säkularisierte christliche Werte“ (ebd., S. 23). Traditionaler Zusammenhang von Christentum (als Wurzeln unseres Kulturraums) und Aufklärung in unserer Kultur spiegelt sich auch in Buebs Menschenbild wider: Sympathisiert er grundsätzlich mit den Ideen der Aufklärung und empfiehlt, deren „Weg zu gehen“, die ja letztlich die bürgerliche Gesellschaft vorbereiteten, so scheint es, dass er in einem Aufsatz dann doch vom romantischen Menschenbild Abschied nimmt und eher ein realistisches Menschenbild vertritt, das er christlich begründet. Eine eindeutige Positionierung fehlt aber hier genauso wie im Ratgeber. So zeigt sich in einem Aufsatz die Auffassung, „dass der Mensch wohl von Natur gut ist, also christlich gesprochen von Gott als sein Ebenbild geschaffen wurde, aber dass sein ‘Hang zum Bösen’, nach christlicher Lehre durch den Sündenfall verursacht, ihn ständig gefährdet. Erziehung heißt dann, das Gute zu stärken, sie aber gleichzeitig zu befähigen, den Hang zum Bösen zu beherrschen“ (Bueb 2008, S. 50). In seinem Ratgeber postuliert er aber, dass im christlichen Menschenbild der Mensch grundsätzlich schlecht sei und er sich hiervon im Zuge aufklärerischen Denkens distanziert. Eine wirkliche Positionierung und Klärung seines Menschenbildes erfolgt allerdings nicht (vgl. Bueb 2006, S. 23). Aufgrund Buebs grundsätzlich polarem Denken lässt sich nur vermuten, dass er ein realistisches Menschenbild vertritt – den Mensch selbst wesensmäßig als antinomisch begreift. Entsprechend versteht er den Erzieher ebenso antinomisch: das Erzieherbild bewegt sich zwischen dem Bild des Gärtners und des Töpfers, wobei auch hier wie in der Erziehung insgesamt der Pol der Führung überwiegen müsse. Liebe und Führung, Vorbild (vgl. ebd., S. 25) und Konsequenz (vgl. ebd., S. 26) und Autorität zeichnen Buebs Erzieherbild grundlegend aus, wobei Liebe die Grundvoraussetzung darstellt.

Diese Vernachlässigung der subjektiven Seite findet sich auch in der Erziehung. Er sucht mittels seiner Erziehung eine bestimmte Gesellschaft (wieder) herzustellen und fokussiert folglich wiederum stärker den Pol der Vergesellschaftung als den des Individuums. Bueb begründet diese Position darin, dass seit der 68er-Generation die Individualisierung in der Erziehung überhand genommen habe und der gesellschaftliche Wertekanon nicht im kulturellen Geiste, aber in der Umsetzung (die letztlich Buebs Vision entspricht) Auflösung erfahren habe (vgl. ebd., S. 24). Bueb verkennet dabei gesellschaftlichen Wandel, ignoriert diesen (und v.a. auch seine positiven Seiten!) und sucht die überkommene bürgerliche Gesellschaft neu zu begründen. Dieser Umstand in Kombination mit seiner einseitigen polaren Darstellung machen die Explosivität und das Kritisierbare an seinem Werk aus – und letztlich auch den Vorwurf impliziten „poietischen“ Denkens: mittels einer bestimmten Erziehung „zu den alten Wahrheiten zurückkehren“ zu wollen (ebd., S. 43). Fast pathetisch formuliert Bueb richtungsweisend: „Die Zukunft Deutschlands wird davon abhängen, dass wir die bewusste Erziehung unserer Kinder orientiert an gemeinsamen Maßstäben und Überzeugungen, programmatisch zum ersten Thema der Nation machen, dass wir unsere Tatkraft, unsere Fantasie und unser Geld in den Dienst der Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen stellen. Nur durch offensiv betriebene Erziehung, Bildung und den Mut, konsequent die anerkannten Werte in Tugenden bei jungen Menschen zu wandeln, können wir Kinder und Jugendliche für ein Leben mit wenigen Zukunftserwartungen stärken“ (ebd., S. 32).

Der Grund für diese einseitige Polarisierung im Erziehungsstil- und rat liegt also in Buebs Theorien 1. GradeS. Auch diese könnte man nun in einem nachträglichen dialektischen Kunstgriff in Buebs Kritik und Wunschbild unterteilen, d.h. was er z.B. an der bestehenden Gesellschaft kritisiert und wie er künftige Gesellschaft verstanden wissen will. Buebs Kernthese im Kontext seiner gegenwärtigen Gesellschaftskritik ist Folgende: In Deutschland herrsche ein Erziehungsnotstand, der seine Ursache in der NS-Zeit (vgl. z.B. ebd., S. 75) und der „68er Generation“ (vgl. z.B. ebd., S. 75, S. 53, S. 101, S. 108), dem Zerfall der Großfamilie, die zur „Unvollständigen Restfamilie“ verkommen sei (ebd., S. 104ff.), der Psychologisierung der Pädagogik (vgl. ebd., S. 72ff.) und mangelnder Zeit in und für die Erziehungsaufgabe (vgl. ebd., S. 30) habe – dies alles führe gemäß Buebs Behauptung zu folgendem Hauptproblem: der Vernachlässigung des Dialektischen innerhalb des Erziehungsprozesses (vgl. ebd., S. 65) mit der Folge einer Überbetonung von Liebe und Freiheit (vgl. ebd., S. 56). Der so verursachte gegenwärtige Erziehungsnotstand äußere sich in einer „ich-zentrierten Anspruchshaltung“ bei Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd., S. 64). „Die sehr narzisstisch gefärbte Anspruchshaltung vieler Kinder und Jugendlicher ist eines der großen pädagogischen Ärgernisse der letzten Jahrzehnte. Mangelnde Anstrengungsbereitschaft, Spaßhaltung, Selbstmitleid und eine unstillbare Konsumgier prägen das Leben eines großen Teils der heranwachsenden Jugend. Alkohol, Drogen und Rauchen gehören zum Aufwachsen selbstverständlich dazu und tragen das Ihre zur weiteren Verwahrlosung bei“ (ebd., S. 66). Spinnt man Buebs Thesen weiter, so konstituieren diese Jugendlichen die Erwachsenen von morgen, erziehen erneut Kinder und der Kreislauf beginnt von vorn. Schuld an der gesellschaftlichen Verwahrlosung ist also die praktizierte Erziehung – klassische Überschätzung pädagogischer Möglichkeiten wie es jeglichem „aufklärerischen“ Denken anhängt?

Doch was stört Bueb nun konkret an der gegenwärtigen Gesellschaft? Was sieht er letztlich als „verwahrlost“? Der Erziehungsnotstand führe zu einem Bildungsnotstand bzw. „Der Bildungsnotstand in Deutschland ist die Folge eines Erziehungsnotstandes“ (ebd., S. 13). Als Bildung bezeichnet Bueb „sich das Wissen der Vorfahren aneignen, mithilfe dieses Wissens sein Leben deuten und daraus Impulse für sein Leben gewinnen können (...) Erst die Fähigkeit, die Gültigkeit moralischer Werte erkennen und im Kontext des Wissens der Vorväter reflektieren zu können, wappnet junge Menschen gegen die Anfechtungen unserer Zeit. Erziehung und Bildung heißt daher, einen Menschen instand setzen, sich selbst und die Welt zu erkennen und in ihr mutig zu handeln“ (ebd., S. 25/26). Zweierlei wird hier deutlich: Einerseits kritisiert Bueb die zeitgenössische Gesellschaft und Erscheinungen wie „Fernsehen“, „Wohlstand“, „Konsumgesellschaft“, „Vorbilder eines geistigen und charakterlichen Mittelmaßes“, „Verlust der Religion“, „Arbeitslosigkeit“, „Sinnentleerung“, „Vergreisung der Gesellschaft“, „Herrschaft des Geldes“ (ebd., S. 13), die der Erziehung als negative Sozialisationseinflüsse und demotivierende Zukunftserwartungen „gegenüberstünden“. Gegen diese „Anfechtungen“ anzugehen, bedarf es gebildeter junger Menschen, die diese erkennen und mutig – gemeint ist im Wissen um seinen Bildungsbegriff wohl mündig – handeln. „Die Erziehung eines Menschen vollendet sich durch Bildung“ (ebd., S. 25). Oder anders formuliert: gerechtes Handeln durch reflektierte Erfahrung (gemeint: reflektierte Auseinandersetzung mit Beispielen der Geschichte, vgl. S. 119) ist für ihn Bildung. Erziehung ist für Bueb Werte-vermittlung, orientiert an den bürgerlichen Wertvorstellungen (vgl. ebd., S. 23) und ei-

nem Erziehungsstil, der sich am Pol Gesellschaft und Disziplin (vgl. z.B. ebd., S. 17) orientiert mit dem Ziel der Kultivierung und Einführung in eine Gesellschaft, die Bueb mittels dieser Werte und polarisierten Erziehungsart selbst erst zu erreichen sucht. Diese beiden Komponenten (Vermittlung bürgerlicher Werte und Polarisierung der Erziehungsstils zugunsten von Disziplin und Gesellschaft) bilden die zentralen Theorien 2. Grades Buebs, in denen seine Theorien 1. Grades offensichtlich werden. Der Schutz gegen jeglichen, prinzipiell möglichen Missbrauch (wie Bueb selbst ausführt) von Disziplin bzw. globaler gesehen, der Missbrauch der Fokussierung eines Pols in der Erziehung (z.B. das entgleisen in autoritäre Erziehung) ist die pädagogische Liebe des Erziehers. „Disziplin in der Erziehung legitimiert sich nur durch Liebe zu Kindern und Jugendlichen“ (ebd., S. 18).

In der gegenwärtigen Gesellschaft sei der Glaube in die Umsetzbarkeit von Werten verloren gegangen. Bueb – entgegen dem gegenwärtigen Diskurs – spricht also von keinem Werteverfall – über grundlegende Werte (welche das sind, bleibt an dieser Stelle jedoch offen; anzunehmen ist, es handle sich um bürgerliche Werte) herrsche Einigkeit –, sondern von einem Glaubensverfall, der zu einer Tugendlosigkeit der Gesellschaft geführt habe. „Die fundamentalen Werte unserer Kultur und Moral werden ernsthaft von niemandem bezweifelt, aber ihre Umsetzbarkeit in Tugenden sehr wohl. Nicht der Verfall der Werte ist das Problem, sondern der Verfall des Glaubens, dass die Werte auf die Erde geholt werden können, dass die Menschen ihnen in ihrem Leben noch eine Chance geben. Der Auftrag der Erziehung lautet gleichwohl, den Glauben an die Umsetzbarkeit der Werte in Tugenden bei jungen Menschen zu stärken“ (ebd., S. 24). Der Zusammenhang zwischen Erziehungs- und Gesellschaftskritik ist demnach bei Bueb, dass Erziehung bezogen auf ihren Stil zum einen die bereits beschriebene Polarität einseitig vermittele (Wachsenlassen und Liebe), den anderen Pol vernachlässige und damit zur Nicht-Erziehung verkomme; zum anderen inhaltlich Erziehung nicht mehr Wertevermittlung betreibe, den Glauben an die Umsetzbarkeit der Werte vernachlässige. Als Fazit – man möchte fast sagen „poietisches“ Resultat – käme es zu einem Tugend- (nicht Werte-) verfall und überhandnehmen des Ego- bzw. Individualismus der nachwachsenden Jugend, die damit die negativen Seiten unserer gesellschaftlichen Entwicklung weiter bestärke. Die grenzenlose Überschätzung von Erziehung, die implizit hier, wie auch Buebs Erziehungsvision hin zu einer besseren Gesellschaft, inne wohnt, ist unübersehbar. Buebs Denken im Sinne der Aufklärung offenbart sich hier in seiner negativen Seite der Überschätzung bzw. Allmachtsvorstellungen von Erziehung.

Der Grund für diese beiden Probleme (einseitige Polarisierung und Glaubens- und damit Tugendverlust) werden undifferenziert und einseitig v.a. der NS-Vergangenheit und der 68er Generation, mangelnder Zeit im Allgemeinen und für die Erziehungsaufgabe im Speziellen, aber auch der Pluralität der Familienmodelle zugeschrieben. Mag nun Buebs These, Erziehung tendiere gegenwärtig zu einseitig zu werden und ihre wesensmäßige Polarität zu vergessen, zunächst so stehen gelassen werden, wobei jedoch problematisch daran ist, dass die Komponente veralteter Gesellschaftsvorstellungen und eine implizite Absage an plurale Wertvorstellungen das Grundgerüst seiner Theorien 1. Grades ausmacht: Am Beispiel der Familie wird die Problematik seiner Theorien 1. Grades besonders deutlich: der Fokussierung eines bestimmten Gesellschafts-, Familienbildes und eines bestimmten Wertekanons bei gleichzeitiger Absage bis hin zur Abwertung von

Andersartigkeit. Hier offenbart sich in aller Deutlichkeit, weshalb Bueb von einem Glaubens- bzw. Tugendverlust spricht, denn er hängt der Vorstellung der Großfamilie vergangener Zeiten an. Als romantisches Bild zieht er das der Familie Bonhoeffer heran und behauptet den „Zerfall der Familie werden die Menschen auf die Dauer nicht aushalten“ (ebd., S. 126). Direkt im Anschluss (als sei dies die Begründung, weshalb der Zerfall, der sich in einem Auflösen der Großfamilie zeige, nicht ausgehalten werde) zitiert er dann die harmonisch-romantische Schilderung einer Weihnachtssituation der Familie Bonhoeffer. Der Harmonie- und Größenmythos im Bezug auf Familie, die ihre Ursache in der Fokussierung eines bestimmten Familienbildes haben, zeigt sich hier in aller Deutlichkeit. Welche „idealen Bedingungen des Aufwachsens“ eine solche Familie bietet, beschreibt Bueb dann folgendermaßen: „Aufwachsen in einer Gemeinschaft von Eltern und Kindern, ergänzt durch andere, hilfreiche oder auch eckige Erwachsene, eine nach Alter und Geschlecht gemischte Kinderschar, eine fürsorgliche Atmosphäre, eine Fülle von gemeinsamen Tätigkeiten, ein Ethos, in diesem Fall von einem christlichen Menschenbild und lebendigen Glauben geprägt. Das Leben in einer solchen Gemeinschaft von Erwachsenen und Kindern fordert und stärkt jedes Kind in vielfacher Hinsicht, weist es aber auch in seine Grenzen. Diese Familie ist ein kleiner Kosmos, sie erinnert an eine Weisheit aus Afrika, die Hilary Clinton in den Westen gebracht hat, es brauche ein ganzes Dorf, um ein Kind großzuziehen“ (ebd., S. 127/128).

Laut Bueb lernt man in einer Großfamilie die von ihm gewünschten Werte geradezu automatisch: nicht neidisch zu sein, zu teilen, tolerant zu sein, nicht eifersüchtig zu sein, wie auch Solidarität, Verantwortung, Ordnung, Pflichten udgl. (vgl. ebd., S. 128).

Bueb spricht an keiner Stelle seines Ratgebers explizit an, wem die Erziehungsaufgabe in der Familie zufalle. Es wird allerdings an einer Stelle deutlich, dass Bueb die Erziehung wohl der Mutter zuschreibt, wenn er davon spricht, dass Überfürsorge und zu starke Betonung von Liebe bei Vernachlässigung des Pols der Disziplin zu Erziehungsproblemen führen. Es sind also nicht die Eltern, die etwas falsch machen, sondern geradezu selbstverständlich die Mutter: „Mütter glauben, ihrem Erziehungsauftrag gerecht zu werden, wenn sie ihre ganze Liebe und Fürsorge dem einzigen oder den beiden Kindern zuteil werden lassen. Sie stellen sich ganz und gar in den Dienst ihres Kindes“ (ebd., S. 131). Struktur wie Werte der Familie werden in diesem von Bueb gezeichneten Familienbild festgeschrieben. Eine bestimmte Familienform gilt es anzustreben; und auch einen Wertkonsens; Werte, die vor der NS-Zeit geltend waren und sich seither nicht erholt hätten (vgl. ebd., S. 12). Es sind Werte wie Ordnung (vgl. ebd., S. 93), Disziplin (vgl. ebd., S. 45), Strenge, Gehorsam (vgl. ebd., S. 57), Fleiß, Höflichkeit, ritualisierte Umgangsformen und Manieren (vgl. ebd., S. 99) – die Wertung ‘veraltet’ richtet sich v.a. auf Buebs Verständnis der Werte; bei Manieren, Höflichkeit bezieht er sich bspw. auf den Tanzkurs, der gute Manieren zwischen den Geschlechtern einübt oder auf das in den Mantel helfen der Frau durch den Mann; dies erinnert an die Benimmschule oder die Benimmbüchlein der 50er Jahre –, Arbeit und Dienst für das Gemeinwohl (vgl. ebd., S. 42). Dieser Wertekatalog wird unterstrichen mit Literaturbeispielen und Schilderungen von Autoren wie Friedrich Nietzsche (vgl. ebd., S. 33), Paul Fleming (vgl. ebd., S. 46), Thomas Mann (vgl. ebd., S. 51) oder der Familie Bonhoeffer, die diese Werte und Tugenden und Buebs Theorien 2. Grades insgesamt stützen.

Die Theorien 1. Grades finden in zahlreichen Theorien 2. Grades (Behauptungen) Ausdruck. Die beiden zentralen Theorien 2. Grades sind: Wertevermittlung und dialektischer Ausgleich. Das heisst:

Bueb strebt eine Gesellschaftsveränderung an, die er mittels Erziehung zu erreichen sucht – einer Erziehung basierend auf seinen Werten mit dem Ziel der Umsetzung der angestrebten Tugenden, die so zu „pädagogischem Fortschritt“ (ebd., S. 91) und damit schließlich zu gesellschaftlichem Fortschritt führen (vgl. ebd., S. 32). Erziehung muss aber nicht nur Werterziehung im Bueb'schen Sinne sein, sondern darüber hinaus auf eine gewisse Art erfolgen: Erziehung hätte in Folge der Diskreditierung von Disziplin zugunsten der Freiheit durch die „68er Generation“ ihre dialektische Mitte verloren und dadurch die deutsche Erziehungskultur zerstört, den Erziehungsnotstand ausgelöst und damit den Bildungsnotstand entfacht. Folglich könne die arithmetische Mitte – und demnach Erziehung ihrem Wesen nach – nur wieder hergestellt werden, wenn der vernachlässigte Pol der Disziplin zum Ausgleich überstark zum Tragen komme und das Übergewicht von Liebe und Freiheit ausgleiche: „Bei der Suche nach der rechten Mitte lautet heute die Empfehlung: mehr Mut zur Strenge. Ich erinnere an das Bild des Schiffers, der sich nach rechts neigt, wenn sich das Schifflein nach links neigt, und umgekehrt. Wir müssen uns in den kommenden Jahren eher zur Seite der Gerechtigkeit, Disziplin, Kontrolle und Konsequenz neigen. Es ist anzunehmen, dass irgendwann die Güte, Liebe und Fürsorge wieder zu kurz kommen, dann muss sich der pädagogische Schiffer verstärkt diesen Tugenden widmen“ (ebd., S. 32). Nötig sei für den Ausgleich dieser beiden polaren Seiten, die Bueb anschaulich in obigem Zitat gegenüberstellt, über die stärkere Gewichtung der Seite der Disziplin überhaupt erst wieder ein „ungestörtes Verhältnis zu Disziplin und zu Gehorsam“ zu erlangen und zwar, indem „wir das Machtgefälle zwischen Eltern, Erziehern und Lehrern zu Kindern und Jugendlichen anerkennen. Ein möglicher Missbrauch darf kein Einwand sein. Wir müssen uns dazu durchringen, legitime Macht als Autorität anzuerkennen“ (ebd., S. 60). „Wenn wir unsere Unschuld im Verhältnis zur Macht wiedergewonnen haben, werden wir auch unbefangen von Disziplin und Gehorsam sprechen können“ (ebd., S. 61). Bueb bestreitet also keineswegs möglichen Missbrauch – weder beim Thema Macht (vgl. ebd., S. 52), noch beim Thema Disziplin (ebd., S. 12), oder auch Strafe (ebd., S. 107). Auch hier zieht sich grundlegend polares Denken als roter Faden durch. Vor dem Missbrauch von Strafe, von Disziplin wie in den „kaiserlichen Kadettenanstalten“ (ebd., S. 12) oder von Macht, schütze die Liebe des ErzieherS. „Macht ohne Liebe“ (ebd., S. 52) führe zu Machtmissbrauch und äußere sich durch „schlagen“, „demütigen“, „beschämen“ udgl. „Erziehungsmittel der beschriebenen Art sind zu allen Zeiten unzulässig“ (ebd., S. 53). Pädagogische Liebe schütze hiervor und wandle Macht, die eine „absolute“ Macht – dieses viel kritisierte und höchst problematische Adjektiv „absolut“ führt Bueb nicht näher aus, begründet es nichteinmal durch das für Erziehung konstitutive Wissensgefälle, sondern anthropologisch (!) (Theorien 1. Grades): jedem Menschen wohne das Bedürfnis nach Hierarchie inne (vgl. ebd., S. 89) – sein müsse, in legitime Autorität, die wiederum das notwendige Vertrauen auf Seiten des Educandus schaffe (ebd., S. 48).³⁶¹ Macht ohne Liebe führe

³⁶¹ Es ist eine m.E. sehr romantische Vorstellung, jeder Erzieher sei von pädagogischer Liebe getragen und pädagogische Liebe schütze vor Missbrauch. Manchmal wird Macht doch eben gerade aus Liebe heraus

wiederum nicht zur Autorität. Bueb veranschaulicht und belegt seine Behauptungen beständig mit Praxisschilderungen aus Salem; sie durchziehen in großen Teilen den Ratgeber.

Zusammenfassend ließe sich im Bezug auf die Theorien 2. Grades sagen: Werteeerziehung und die Betonung des Pols der Disziplin sind Buebs zentrale Botschaften bzw. Theorien 2. Grades, die resultierend aus seiner Gesellschafts- und Erziehungskritik (Theorien 1. Grades) dazu dienen sollen, mittels dieser „fortschrittlichen“ Erziehung die Gesellschaft zu verändern und den Erziehungsnotstand und somit auch den Bildungsnotstand aufzuheben. Liebe steht als Garant für die Verhinderung von Missbrauch jeglicher Erziehungsmethoden und dient als Schlüssel, die pädagogische Macht des Erziehers zu Autorität zu wandeln. Liebe schützt vor Missbrauch und stellt somit die zentrale Kategorie in der Bueb'schen Erziehung dar. Autorität wie auch die Polaritäten Freiheit und Disziplin, Individuum und Gesellschaft, Strafe und Gerechtigkeit, Führen und Wachsenlassen sind dialektisch zu vermitteln, wobei angesichts Buebs Gesellschafts- und Erziehungskritik der Schwerpunkt auf Gesellschaft, Disziplin, Strafe und dem Führen liegt. Ein Missverständnis ist es demnach, Buebs Erziehungsverständnis auf Disziplin, Autorität und Strafe zu reduzieren. Die Kritik ist allerdings wiederum verständlich, da der andere Pol im Ratgeber nicht ausformuliert ist. Somit ist es m.E. nicht verwunderlich, dass Bueb sich mit der aus einem Missverständnis seiner Botschaft resultierenden Kritik, ein reiner Disziplinierungspädagoge zu sein, auseinandersetzen muss.

Und zugleich offenbart dies den Poiesisvorwurf: Bueb argumentiert vorwiegend mit seinen Erfahrungen aus Salem. „Mit dieser Streitschrift ziehe ich die Summe meines beruflichen Lebens (...) Ich werde von Erkenntnissen berichten, die ich aus meinem Leiden an unserer beschädigten deutschen Erziehungskultur gewonnen habe“ (ebd., S. 11). Diese Erfahrungen begründen nicht nur Buebs Theorien 1. und damit schließlich 2. Grades – seine in der akademischen Ausbildung erworbenen Theorien 3. Grades haben nur untergeordnete Bedeutung bzw. werden von Buebs Erfahrungen dominiert und dienen eben gerade nicht dazu, seine Erfahrungen, seine Theorien 2. Grades zu reflektieren und zu läutern –, sondern dienen dazu, den Leser von der Richtigkeit der Bueb'schen Theorien 2. Grades zu überzeugen. Diese suggerieren in der Summe, nur das Bueb'sche Erziehungsprogramm führe zum Erfolg, nämlich zum Abbau des Erziehungs- und somit des Bildungsnotstandes – und damit schließlich zur Besserung der Gesellschaft. Bueb spricht ja selbst in diesem Jargon und vermittelt ausschließlich sein Erziehungsprogramm, also die Überbetonung des Pols der Disziplin, wirke „heilend“ (vgl. ebd., S. 63–73). Diese Pauschalisierung, Buebs zahlreiche, teils wissenschaftlich unhaltbaren Behauptungen, die aus seinen Theorien 1. Grades entstammen, wie auch die Botschaft, nur diese Erziehung (Buebs Vorstellung von Werten und die polarisierte Erziehung) führe zum Ziel, da ja die Gesellschaft an sich und damit Familie, Kinder und Jugendliche per se vom „Zer-

ohne bewusste negative Intention missbraucht! Ebenso problematisch scheint m.E. die Vorstellung, Kind und Jugendlicher besäßen keinerlei Macht in pädagogischen Prozessen (vgl. z.B. ebd., S. 47). Dieses sehr passive Bild des Educandus hält der Realität m.E. nicht Stand: Bereits der Säugling besitzt Möglichkeiten, den Erwachsenen dazu zu veranlassen, elementare Bedürfnisse des Säuglings zu stillen – und damit seinen Willen in gerechtfertigter Weise durchzusetzen.

fall“ bedroht seien, verdeutlichen die „poietische“ Komponente des Bueb’schen RatgeberS. So warnt er zwar: „Das mühselige tägliche Geschäft der Erziehung erzeugt eine Sehnsucht nach Rezepten, nach schematischen Lösungen von pädagogischen Problemen, weil das Scheitern kluger Überlegungen und abgewogener Maßnahmen Eltern und Lehrer zermüht und weil das immer neue Abwägen des Für und Wider einer pädagogischen Entscheidung manche überfordert. Aber gerade Rezepte sind der Feind aller Pädagogik, weil die schematische Anwendung von Regeln dem Wesen der Erziehung widerspricht. Wer die Gratwanderung verlässt und simple Lösungen sucht, hat den Pfad der pädagogischen Tugend schon verlassen“ (ebd., S. 19).

Folglich nimmt Bueb einerseits explizit von Rezeptologien und einer „poietischen“ Erziehung Abstand und versteht Erziehung im Grunde „praktisch“ (Offenheit des Ausgangs, Erziehung als dialektischer Vermittlungsprozess, Beachtung von Gesellschaft und Individuum, Anerkennung der Freiheit im Bildungsbegriff etc.), andererseits zeichnet die Rhetorik seines Ratgebers – betrachtet man den Ratgeber insgesamt und insofern, wie der Leser (wohl nicht nur der Laie, betrachtet man die Kritik der Wissenschaft³⁶²) ihn versteht bzw. welche Botschaft er mitnimmt – ein völlig anderes Bild: nämlich das einer Machbarkeitspädagogik, die den Einzelnen mittels Disziplinierung auf eine Gesellschaft nicht nur vorbereiten, sondern diese herstellen will. Individualität wird vernachlässigt, der Zögling zum Werkzeug zugunsten gesellschaftlicher Gesundheit und Fortschritt degradiert. Demnach sind nicht nur Gesellschaft, Kind und Jugendlicher im Guten wie im Schlechten ein lineares Produkt der Erziehung – die Überschätzung der Erziehung wird hier überdeutlich –, sondern Bueb selbst auch, nämlich ein Produkt seiner Erfahrungen, ein (wie er selbst abschließend formuliert) „Produkt dieser (gemeint: Salem, M.S.) Schule“ (ebd., S. 174).

7.4. Katia Saalfrank: Die „Super Nanny“.

Glückliche Kinder brauchen starke Eltern. München 2007

7.4.1. Angaben zur Autorin und Kurzvorstellung des Ratgebers

Katia Saalfrank,³⁶³ 1971 in Bad Kreuznach geboren, Mutter von vier Kindern, studierte nach beendeter Ausbildung zur Rechtsanwalts- und Notarhilfin (1991) und beendetem Abendgymnasium (1991–1994) von 1995 bis 2000 Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensbeeinträchtigung in Mainz. Von 2000 bis 2003 erfolgte eine Weiterbildung zur Musiktherapeutin in Berlin. Nach diversen pädagogischen Tätigkeiten so bspw. in einer Berliner kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis (2001–2002), als Musiktherapeutin auf einer Kinderintensivstation in Berlin-Lichtenberg (2003) und als ehrenamtliche Online-Beraterin bei Jugendnotmail e.V., ist sie seit September 2004 als Erziehungsberaterin in dem RTL-Format „Die Super Nanny“ tätig. 2005 erschien ein Ratgeber in DVD-Format; 2006 veröffentlichte sie ihren Ratgeber „Glückliche Kinder brauchen starke Eltern“. Seit 2004 ist sie im Zuge ihres umstrittenen For-

³⁶² Vgl. Brumlik 2007

³⁶³ Vgl. zur Biographie Katia Saalfranks im Folgenden: <http://www.katiasaalfrank.de/>

mats³⁶⁴ in zahlreichen Talkshows vertreten so beispielsweise bei Stern TV, Johannes B. Kerner, der Harald-Schmidt-Show, der Oliver Geissen-Show, bei Markus Lanz u.a.; Podiumsdiskussionen und Elternabende bilden weitere, wenn auch weniger medial vermittelte Auftritte SaalfrankS. (vgl. <http://www.katiasaalfrank.de/auftritte/>)

Auf ihrer Internetseite beschreibt sie die Tätigkeit wie folgt: „In der Beratung mit Eltern arbeitet die Diplom-Pädagogin hauptsächlich auf der Gefühlsebene, analysiert differenziert und möchte eine stabile, von Verständnis, Liebe und Gefühl geprägte Beziehung zwischen Eltern und Kindern schaffen. Sie plädiert zudem öffentlich dafür, sich Tabuthemen wie ‘Gewalt in der Familie’ anzunehmen, die Betroffenen zu unterstützen und vor allem die Kinder zu entlasten. Ihre Haltung ist klar: ‘Erziehung’ ist eher eine wissenschaftliche Disziplin, in der Praxis geht es für sie nicht um ‘Erziehung’, sondern nur um ‘Beziehung’ und zwar die zu den Kindern. Wichtig ist hier: Verständnis, Liebe und Gefühl für die Kinder. Sie sagt: ‘Kinder brauchen Eltern, die Entwicklungskrisen erkennen und Kindern bei der Bewältigung dieser begleitend zur Seite stehen und auch nicht scheuen, sich und eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen. (...) Für jedes Verhalten jedoch gibt es eine Ursache – es ist unsere Aufgabe als Eltern die Ursachen zu suchen und vor allem zu verstehen. Das heißt aber auch: Wir Eltern müssen bei uns selber beginnen – uns verändern und entwickeln wollen auch, wenn es manchmal anstrengend erscheint!’“ (<http://www.katiasaalfrank.de/vita/>).

Bekannt wurde Saalfrank nicht mit ihrem Ratgeber in Buchform, sondern mit ihrer Fernsehserie „Die Super Nanny“. Dieses Format ist dem englischen Konzept nachempfunden. Channel 4 etablierte im Juli 2004 das Konzept der Super Nanny mit Jo Frost (vgl. Brenneis 2008, S.114). Die deutsche „Super Nanny“ ist in ein umfangreiches Merchandising eingebunden, das Zeitschriften, Internetauftritte, eine DVD, Bilder u.a., so auch den hier analysierten Ratgeber in Buchform umfasst (vgl. http://www.rtl.de/tv/tv_960280.php).

Die sich bewerbenden Familien werden vom Sender RTL, genauer einer dort angestellten Pädagogin, interviewt und nach „interessanten Fällen ausgesucht“. Als interessant gilt dabei ein Fall, so Holger Rettler, Produzent der Sendung, „wenn es eine Außenwirkung hat, die nicht zu spezifisch ist. Die ‘Super Nanny’ soll ja auf der einen Seite einen Teil des deutschen Alltags zeigen, auf der anderen Seite aber auch Erziehungstipps geben, die für die Allgemeinheit interessant sind (...) nach der Beratung der ‘Super Nanny’ muss man ein Ergebnis sehen können“ (ebd., In: Wahl/Hees 2006, S. 83). Deutlich geht hieraus hervor, dass es keineswegs primär um pädagogische Intentionen als vielmehr mediale Vermarktung geht: das Interesse des Zuschauers muss geweckt werden, Quoten gilt es zu erzielen. Vielfach erhielt die „Super Nanny“ gerade in ihrer Anfangszeit Kritik, die nicht nur inhaltlicher Natur war und ihr pädagogisches Vorgehen kritisierte, sondern sich auch auf mediale Effekte bezog: das Suggestieren, Erziehung sei mittels der Einhaltung einfacher Regeln, die auf alle übertragbar seien, machbar und führe zum Gelingen – und das in nur einer Woche. Das Negieren des Scheiterns pädagogischer Prozesse und

³⁶⁴ Vgl. v.a. DKSB Landesverband NRW 2004; Bündler 2005; Gorris 2005; Tschöpe-Scheffler 2005; Studien und Auseinandersetzungen zu diesem Format, insbesondere pädagogischer Provenienz (!), sind nach 6 Jahren noch immer rar. Vgl. die erste umfassende medienwissenschaftliche Studie von Grimm 2006

der Individualität, die Vermarktung von „Problemfällen“ und deren Privatsphäre, die Zurschaustellung von Kindern, das ‘Anreisen’ therapeutischer Prozesse, die nicht zu Ende geführt werden, wenn Saalfrank die Familien nach einer Woche verlässt, bis hin zur Kritik, dass solche Formate unkritische Angstmache und falsche Behauptungen (weiter) schürten, wie Deutschland hätte einen Erziehungsnotstand, lassen sich als Kritik anführen. Saalfrank selbst erwidert hierzu: „Ich bin nicht ‘Die Super-Nanny’, lediglich die Sendung heißt so. Ich arbeite in diesem Rahmen als Pädagogin, könnte aber genauso in einem Amt oder bei einem freien Träger arbeiten und beraten – mein Setting ist neu und gefällt mir sehr.“ (<http://www.katiasaalfrank.de/nachgefragt/>). Nahezu naiv antwortet Saalfrank, als sei sie sich ihrer medialen Wirkung nicht bewusst: „Ich spreche nicht von ‘Fällen’. Ich begegne Menschen und Familien – Fälle klingt abschätzig und trifft nicht mein Gefühl. Es geht nicht darum, ob eine Geschichte ‘härter’ oder ‘schlimmer’ ist. (...) Ich dringe ja mit dem Fernsehteam nicht einfach in die Familien ein, wir werden eingeladen und um Hilfe gebeten. Die pädagogische Arbeit mit den Erwachsenen und Kindern bedeutet einen großen Kraftaufwand für alle. Voraussetzung dafür ist, dass wir alle zurückhaltend und inhaltlich auftreten. Bei uns sind alle sehr verlässlich, da gibt es kein Gespränge. (...) Die Menschen fragen mich immer nach Patentlösungen. Ich gebe keine Tipps, es ist einfach nicht möglich. Erziehen ist nicht wie kochen. Da kann man nicht hingehen und sagen: „Mach doch ein bisschen mehr Pfeffer dran oder Salz.“, sondern es ist komplexer. Ich nehme mir gerne die Zeit mich mit den Schwierigkeiten auseinander zu setzen, aber einfach so Tipps geben, das geht nicht“ (ebd.).

Neben der angedeuteten Naivität und dem mangelnden Verantwortungsbewusstsein Saalfranks für ihre mediale Wirkung zeigt sich doch deutlich, dass die Ansichten Retters und Saalfranks widersprüchlich sind. Es fanden sich gerade in der Anfangszeit Aussagen Saalfranks, die betonen, dass sie darauf, was gesendet wird, keinen Einfluss hätte. Übrig bleibt die Frage, ob sich nicht gerade eine Pädagogin bei Nichtübereinstimmung aus einem (berufs-)ethischen Anspruch heraus dann aber hätte verweigern müssen, statt sich hinter dem Arbeitsauftrag des Senders zu verstecken und sich letztlich der pädagogischen Verantwortung zu entziehen. Interessant ist jedoch, dass das Format Wandlungen seit Beginn erfahren hat. Ursprünglich galt Folgendes: Eine Woche Begleitung der Familien mit „Super Nanny“ und Fernsehteam; eine Woche alleinige Erprobung; Super Nanny kommt einige Zeit später zur ‘Kontrolle’. Die Arbeit erfolgte inhaltlich auf der Grundlage des Konzepts Triple P³⁶⁵. Kritisiert wurde v.a. die „stille Treppe“. Triple P ist ein verhaltenstherapeutisches Programm, das umstritten ist, da es eben nur das Verhalten mittels Konditionierungsmethoden zu ändern versucht, nicht aber auf die Familien und ihre spezielle Situation eingeht. Als Grundlage gilt die Verhaltenspsychologie³⁶⁶.

Im weiteren Verlauf der Serie hat sich ihr Konzept verändert. Zur Veränderung bezieht Saalfrank folgendermaßen Stellung: „Es hat sich viel entwickelt und verändert. Zu Beginn war das Format vorgegeben und sehr begrenzt, ich habe mich darin bewegt. Jetzt folgt die Kamera mehr mir und meiner pädagogischen Tätigkeit. Darüber bin ich sehr froh. Im Team zu arbeiten, bereichert mich sehr und ist Voraussetzung für diese Arbeit.

³⁶⁵ Vgl. hierzu die Analyse von Brenneis (2008)

³⁶⁶ Vgl. zu Triple P Tschöppe Scheffler 2003, S. 128–139

Die Psychologenstellen für die Nachbetreuung und Ausstrahlungsbegleitung gab es am Anfang nicht und ich musste mich dafür einsetzen, weil ich es für die Familien und die Arbeitsweise wichtig finde. Was dafür neu und schön ist – ich kann meine Haltung zu Menschen und meine pädagogische Arbeit so noch deutlicher machen und so vorgehen, dass wir Dinge in der Familie positiv formulieren und am Guten ansetzen. Es geht nicht um Verbote und um das was nicht so gut läuft, sondern vor allem um das, was trotz aller Schwierigkeiten auch gut geht. Das ist wichtig für die Familien, die Entwicklung und die Veränderung.“ (<http://www.katiasaalfank.de/nachgefragt/>). Laut Stach (2008) werden „in den neueren Folgen der Super Nanny (...) auch Väter und Verwandte (...) miteinbezogen. Die zentrale Ansprechpartnerin bleibt in den Inszenierungen aber die (biologische) Mutter der Kinder. Sie wird als die für die Erziehung Zuständige inszeniert“ (S. 39, Fußnote). Somit bleibt auch in den neuen Folgen die traditionell auch in der Ratgeberliteratur gewachsene Adressatenfixierung auf die Mutter (vgl. Berg 1991) erhalten. Ausgangspunkt der folgenden Analyse ist jedoch nur der Erziehungsratgeber in Buchform. Kritik, die mit dem Medium Fernsehen (also dem Serienformat Saalfanks) verbunden ist, gilt es im Folgenden auszuklammern. Im Mittelpunkt stehen lediglich die Erziehungsvorstellungen, die in dem 190-seitigen Ratgeber „Die Super Nanny. Glückliche Kinder brauchen starke Eltern“ vermittelt werden.

Der Ratgeber ist in fünf Kapitel unterteilt. Im ersten Kapitel „Ihre Aufgaben als Eltern“ (Saalfank 2007, S. 15–38) geht es Saalfank darum, die Eltern zur Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheit und der erlebten Erziehung anzuregen, sowie ein Verständnis zu schaffen für die Bedeutsamkeit der eigenen Biographie (den Erlebnissen/Erfahrungen in der Kindheit mit den Eltern und deren Erziehung) für die Gegenwart, den Umgang mit dem Kind.

Im zweiten Kapitel, „Was Ihr Kind von Ihnen braucht“ (ebd., S. 39–82), steht die Betonung einer notwendigen emotionalen Beziehung zwischen Erzieher und Kind im Vordergrund. Laut Saalfank zeichnet sich diese durch „Liebe“, „Anerkennung“, „Sicherheit“, „Vertrauen“ und „Schutz vor Körper und Seele“ aus. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Frage „Eltern sein – wie geht das?“ (ebd., S. 83–98); anknüpfend an das zweite Kapitel werden hier v.a. die Operationalisierungen der Saalfank’schen Eltern-Kind-Beziehung erläutert. Das vorletzte Kapitel (vgl. ebd., S. 99–152) widmet sich Alltagsfragen wie Körperhygiene, Einkauf und Tagesablauf. Und nur im letzten Kapitel kommen ein einziges Mal Erziehungsmethoden im engeren Sinne zur Sprache: „Mit Liebe Grenzen setzen“ (ebd., S. 153–190).

Der Ratgeber begegnet dem Leser auch im Layout als Ratgeber: In großer Schriftgröße, mit vielen Bildern (53 von 190 Seiten; mindesten ein viertel des Ratgebers ist bebildert), und zahlreichen Bündelungen der wesentlichen Tipps Saalfanks in grauen Kästchen und weiterführende Verweisen wie z.B. auf Beratungsinstitutionen.

Verfasst ist der Ratgeber in leicht verständlicher Sprache ohne Fremdwörter. Meist spricht Saalfank die Eltern mit ‘Sie’ an; häufig finden sich Aufforderungen in deutlich appellativem Sprachduktus verfasst. So wird deutlich eine Ratgeber-Ratsuchenden-Beziehung mit Gefälle aufgebaut (die wissende Ratgeberin erklärt dem unwissenden Ratsuchenden). Manchmal finden sich auch Solidarität suggerierende „Wir“-Ansprachen.

7.4.2. Analyseergebnisse

Saalfunks Erziehungsratgeber baut auf ihren Erfahrungen auf. So betont sie in ihrem Vorwort zum einen explizit, dass es ihr „in der Fernsehserie Die Super Nanny und in diesem Buch ein Anliegen (ist, M.S.), die Erfahrungen aus der Arbeit mit vielen Familien, mit deren Kindern – ganz einfach die Erfahrungen mit Menschen – weiterzugeben“ (Saalfunk 2007, S. 13). Zum anderen lässt sie ihre Erfahrungsbestände im Ratgeber durchweg als Bezugs- und Legitimationsgrößen für ihren Rat geltend werden. So beginnt sie Sätze mit Formulierungen, die auf Erfahrungen schließen lassen, so z.B. „Viele Eltern fragen ihr Kind“ (ebd., S. 111), „Die Erfahrung zeigt, dass die meisten Probleme zwischen Eltern und Kindern daher kommen“ (ebd., S. 42), oder auch „Ein Hauptproblem vieler Familien besteht darin“ (ebd., S. 88). Aber auch implizit wird Saalfunks Erfahrungshintergrund im Ratgeber deutlich: das Aufstellen von Tages- und Wochenplänen (ebd., S. 147), die Vermittlung grundlegender Alltagsfragen (Essen, Einkaufen, Zähne putzen, Körperhygiene etc., ebd., S. 99ff.), Saalfunks wiederkehrender Verweis bei Bedarf professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen (hierzu führt sie sogar die Adressen betreffender Einrichtungen auf, vgl. z.B. ebd., S. 47, S. 64, S. 79), ihre Betonung, dass körperliche Gewalt ein Tabu sein müsse (vgl. ebd., S. 63), sowie die Art der ausgewählten und im Ratgeber angesprochenen Bereiche des Umgangs zwischen Erzieher und Kind, die sich hauptsächlich auf grundlegende Fragen zum Aufbau eines angemessenen Umgangs mit dem Gegenüber beziehen, wie z.B. „Miteinander reden“ (vgl. ebd., S. 88ff.) oder Vertrauen schaffen (ebd., S. 58ff.). Weiß man um Saalfunks Sendung und die dort vorgestellten Familien, d.h. dass es sich um Eltern mit gravierenden Problemen im elementaren, sozialen Miteinander handelt, so scheint der im Ratgeber auffindbare Rat bzw. die darin enthaltenen Themen eben diesen Erfahrungen – sicherlich spielen hier auch die Erfahrungen eine Rolle, die Saalfunk bei ihrer vorangegangenen Tätigkeit in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie gemacht hat – entsprungen zu sein, bzw. dürfte diese Erfahrungswelt den Rat sicherlich mitkonstituiert haben. Auf der Rückseite des Buches wird die Zielgruppe näher beschrieben, nämlich „alle(n) Eltern, die sich gestresst und überfordert fühlen, bietet sie praktische Hilfe. (...) So kehren Gelassenheit, Fröhlichkeit und Struktur in das Familienleben zurück“ (ebd., Rückseite des Buches). Nebenbei: Der Begriff „praktisch“ ist bei Saalfunk nicht an den Handlungsbegriff gebunden, sondern eindeutig an den Erfahrungsbegriff. Praktisch ist demnach, was der Erfahrung entspringt und damit – in seiner „Verwaschung“, um mit Böhm zu sprechen – dem Theoriebegriff gegenüber gestellt. Den Begriff Theorie findet man bei Saalfunk allerdings nicht. Insgesamt finden sich in Saalfunks Ratgeber keinerlei wissenschaftliche Theorien; nicht einmal implizite Versatzstücke. Man könnte an der einen oder anderen Stelle Saalfunks wissenschaftliche Ausbildung erahnen, allerdings könnte ihr Rat auch auf gesundem Menschenverstand eines lediglich Erfahrenen beruhen. Ein pädagogisches Theoriefundament findet sich nicht.

Auch ihre Theorien 1. Grades sind eher oberflächlich, werden trotz aufmerksamer Lektüre nicht deutlich. Ihre Theorien 2. Grades sind ebenso meist in Spruchweisheiten (z.B. „Wer liest, weiß mehr“, S. 76; „Eltern sind der Schlüssel zum Glück ihrer Kinder“, S. 16;), pauschalen Behauptungen (z.B. „Kinder lächeln viermal so viel am Tag wie Erwachsene“, S. 35, „Nur ein Kind, das Vertrauen in andere hat, lernt, sich selbst zu vertrauen“, S. 58), einfachen Kausalitäten (z.B. „Kindern, die zu wenig Liebe erfahren,

fällt es später meist ebenfalls schwer, liebevoll mit den eigenen Kindern umzugehen“, S. 46), konkreten Tipps, meist in grauen Kästchen gerafft (vgl. S. 45, S. 42, S. 17, S. 86, S. 111, S. 131, S. 32, S. 108/109, S. 121, S. 122, S. 156, S. 177, S. 148, S. 173, S. 179, S. 176/177, S. 187 usw.), Appellen an die Eltern („Schenken Sie Ihren Kindern Bücher“, S. 76; „Denken Sie zurück! Zurück an ihre Kindheit“, ebd., S. 17; „Nutzen Sie diese Chance unbedingt und machen Sie das gemeinsame Essen zum Ritual“, ebd., S. 121), Beispielen (z.B. ebd., S. 10, S. 48, S. 91, S. 97, S. 173) und langwierigen, oberflächlichen Ausführungen ohne Struktur verpackt, die sich in den Kapiteln wiederholen. Erfahrung rangiert also deutlich vor jeglicher Theorie 3. GradeS. Saalfrank lässt nichteinmal implizit wissenschaftlich-theoretische Reflexion einfließen.

Saalfranks Ratgeber ist demnach kein Ratgeber, der grundlegende Einblicke in pädagogische Fragen bzw. die Erziehung überhaupt zu geben sucht, um davon ausgehend den Eltern eine Reflexionsgrundlage für weitergehende Reflexionsprozesse in konkreten pädagogischen Situationen zu vermitteln; es ist vielmehr ein Ratgeber, der wahl- und ziellos unterschiedliche Themen aneinanderreicht, ohne theoretische (egal welche Theorieart) Tiefe. Zwar stellt sie häufig Reflexionsfragen, die aber nicht in die Tiefe des Erziehungsprozesses eindringen, sondern mehr an der Oberfläche elterlichen Verhaltens kratzen. So stellt sie im Kapitel „Welche Grenzen sind nötig“ (vgl. ebd., S. 168) die Fragen: „Wo setzen Eltern Grenzen? Worauf legen Eltern Wert? Was ist für Eltern noch akzeptabel, was nicht mehr?“ (ebd., S. 168). Fraglich bleibt, ob die Intention Saalfranks nicht die Wirkung verfehlt: Können Reflexionsfragen tatsächlich zur Reflexion anregen, wenn dem Leser grundlegende Einsicht in Erziehung fehlt? Verunmöglicht dann eine solche Frage nicht bereits in ihren Anfangszügen das, worauf sie abzielt, weil dem Leser ja die Substanz fehlt, 'um' die er gewissermaßen 'herum' reflektieren könnte? Positiv zu bewerten bleibt, dass die Häufigkeit der Fragen Saalfranks Anspruch zumindest (im Gegensatz zu Ratgebern ohne Reflexionsfragen) zum Ausdruck bringt: nämlich Reflexionsfähigkeit, Beschäftigung mit dem eigenen Ich und den erlebten Erfahrungsfahrungen als wesentliche Voraussetzung für Erziehung anzusehen. Saalfrank selbst möchte also mit ihrem Ratgeber Eltern zur Reflexion anregen (Ziel des Ratgebers auf der Vermittlungsebene): „Ich möchte Ihnen dabei helfen (...) einen Schritt zurückzutreten und das große Ganze wahrzunehmen. So wie ich in meiner Sendung Eltern unterstütze, die in einem Muster feststecken (...), so möchte ich Ihnen helfen, Muster zu erkennen, zu erkennen und dann zu durchbrechen“ (ebd., S. 8). Was hier noch analytisch klingt, stellt sich in den Ausführungen selbst dann als Aneinanderreihung emotionaler Beziehungskomponenten dar.

Die Fülle an Fotos, die den Ratgeber illustrieren, sollen wohl zum Nachdenken anregen und dienen häufig dazu, die Erläuterungen Saalfranks zu unterstreichen; die Bilder wirken häufig suggestiv und provokativ. So findet sich bspw. in einem Kapitel, in dem Saalfrank die Eltern zur Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheit auffordert, ein Foto, auf dem zwei Jungen die Mutter beim Füttern eines Esels beobachten, während die Großmutter dabei steht. Nicht nur die Naturlandschaft suggeriert eine harmonische Idylle. Es könnte ebenso (auch im Kleidungsstil) ein Bild der Endfünfziger/frühen sechziger Jahre sein (vgl. ebd., S. 19). Auf diesem Foto fehlt der Vater, während sich im restlichen Ratgeber dann überproportional häufig Bilder glücklicher Kinder nur mit ihren Vätern finden. Beim Thema Computerspiele findet sich ein Foto eines Großvaters mit seiner

kleinen Enkelin auf dem Schoß, die zusammen vor einem Computer sitzen. Erziehungstheoretische Tiefe fehlt jedoch dann in den Ausführungen. Das wechselseitige Lernen der Generationen mit allen Vor- und Nachteilen wird im Kapitel selbst nämlich nicht thematisiert (vgl. ebd., S. 136). Saalfrank geht es auch hier v.a. um die Betonung eines harmonischen Beziehungserlebens. Die meisten dieser Fotos zeichnen ein romantisches-harmonisches Miteinander zwischen Eltern und Kind.

Bei allem Zweifel, wie viel Reflexion die an die Eltern gerichteten Fragen auslösen: Diese Reflexionsfragen sind jedoch wiederum stimmig im Hinblick auf den vermittelten Rat (sowohl Art der Vermittlung wie auch Inhalt) und die Zielgruppe. Saalfrank geht es zweifelsohne nicht darum, Verständnis und Einblick in das komplexe pädagogische Miteinander zu vermitteln. Es geht ihr lediglich um ein elementares Miteinander – und zwar bezogen auf die Familie insgesamt. So thematisiert sie beispielsweise auch den Umgang zwischen den Erwachsenen als bedeutsam für das familiäre Miteinander: „Sie als Eltern haben die Pflicht, sich dem zu stellen“ (ebd., S. 78). Saalfrank geht es also um das Insgesamt der Beziehungen zueinander.

So wird auch verständlich, weshalb Saalfrank den Begriff Erziehung in ihrem Ratgeber kaum erwähnt und betont, denn im Mittelpunkt stehe „Beziehung“: „Die Erfahrung zeigt, dass die meisten Probleme zwischen Eltern und ihren Kindern daher kommen, dass Kinder ungeliebt, nicht verstanden und vernachlässigt sind“ (ebd., S. 42) – Aspekte, die Saalfranks Beziehungsdefinition festlegen: Liebe, Anerkennung, Vertrauen und Dialog. Saalfrank benützt den Begriff Erziehung in ihrem Ratgeber nicht; sie definiert Erziehung auch nicht. So scheint es, als verstünde sie Erziehung als Teil des sozialen Miteinanders – darauf geht Saalfrank jedoch nicht näher ein; im Mittelpunkt steht die Thematisierung von Beziehung insgesamt. Jedoch geht sie dann hauptsächlich auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind ein. Im Kapitel, in dem sie darstellt, was Elternschaft ausmache – in diesem Kapitel müssten ja eigentlich Erziehungsvorstellungen vorgestellt werden, denn was unterscheidet sonst die Elternrolle von anderen Beziehungen und Rollendefinitionen – finden sich wiederum nur Komponenten von Saalfranks Beziehungsdefinition (Liebe, Lob, Dialogfähigkeit, Vorbild, ebd., S. 83ff). Die Frage bleibt also, wie differenziert Saalfrank Erziehung und Beziehung bzw. differenziert sie überhaupt? Unklar bleibt weiterhin, was im Einzelnen nun Saalfranks Erziehungsvorstellungen sind. Oder ist Erziehung gar nur Beziehung, also das Leben mit Kindern, im Gegensatz zur Antipädagogik jedoch mit einem deutlich pädagogischem Anspruch, da sie die Eltern immer wieder in ihrem Ratgeber ganz stark auf ihre Verantwortlichkeit aufmerksam macht und auch den hohen Einfluss der Eltern betont. „Sie als Eltern prägen Ihr Kind. Egal, ob Sie sich gut oder weniger gut um Ihr Kind kümmern: Sie sind verantwortlich.“ (ebd., S. 9).

Auf ihrer Internetseite werden Erziehung und Beziehung folgendemmaßen abgegrenzt: „‘Erziehung’ ist eher eine wissenschaftliche Disziplin, in der Praxis geht es für sie nicht um ‘Erziehung’, sondern nur um ‘Beziehung’ und zwar die zu den Kindern“ (<http://www.katiasaalfrank.de/vita/>). Diese Differenzierung macht die Begriffe jedoch noch unklarer. Denn dann wäre das Tun mit Beziehung gleichgesetzt und die Vorstellung vom Tun Erziehung?! Oder sind Beziehung und Erziehung gar identisch bzw. erzieherisch ist allein die Art der Beziehung zum Kind, die sich v.a. in einer Verantwortung für emotional-psychische und physische Gesundheit des Kindes definiert? Dann

hätte Erziehung ausschließlich die psychische und physische Sicherheit des Kindes zu gewährleisten? An einer Stelle findet sich der Erziehungsbegriff als Frage: „Wer erzieht mit?“ (ebd., S. 66). Saalfrank bezieht an dieser Stelle die „soziale Umwelt (Verwandte, Freunde, Schule und Kindergarten)“ (ebd., S. 66) als potentielle Miterzieher ein und bezieht sich wiederum nur auf psychische und physische Gewalt (ebd., S. 66/68). Für den Leser mit Wunsch und Anspruch nach Systematisierung ist Saalfranks Ratgeber begrifflich wie inhaltlich verworren.

Saalfranks Ratgeber kann als ein deutlicher Ausdruck des gegenwärtigen Zeitgeistes gelesen werden: grundlegende Beziehungsunsicherheiten, die oft dazu (ver-)führen, Beziehung mit Erziehung gleichzusetzen bzw. „gelungene“ Erziehung mit Beziehungsfähigkeit zu verwechseln (vgl. auch Winterhoff 2008).

Im Gesamtblick lässt sich Saalfranks Hauptbotschaft (im Wissen um den oben beschriebenen Interpretationsspielraum) folgendermaßen zusammenfassen: Der Autorin geht es hauptsächlich darum, dem Leser Tipps im sozialen Miteinander zu geben, um Stress abzubauen und ein gesundes Familienklima (wieder) herzustellen. Erziehung im engeren Sinne, wird dabei nur implizit in der Erläuterung der Herstellung und Aufrechterhaltung der Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind in der Nennung von Erziehungsmethoden gestreift, und zwar insofern, dass bestimmte Methoden positiv – z.B. Lob (vgl. ebd., S. 51), Anerkennung, Dialog (vgl. ebd., S. 88, S. 90), Wertevermittlung (vgl. ebd., S. 96) –, andere negativ und schädlich – z.B. Gewalt (vgl. ebd., S. 63), Liebesentzug (vgl. ebd., S. 47), Demütigung und Desinteresse (vgl. ebd., S. 48) – für eine gute Beziehung seien. Ob Erziehung nur eine Art der Beziehung ist, oder ein Teil davon, oder etwas völlig anderes, bleibt unklar. Diese Beziehung, die als emotionale Beziehung charakterisiert wird (also keinerlei theoretische Fundierung oder inhaltliche Unterfütterung etwa durch das Konzept des pädagogischen Bezugs; Saalfranks Beziehungsdefinition findet romantisch rein auf der Gefühlsebene statt: „Liebe, Respekt, Geduld und Vertrauen. Das sind die ‘Zauberwörter’ für einen guten Umgang“, ebd., S. 8), wird im Verlauf ihrer Ausführungen durch zwei Komponenten bestimmt, die zwar relativ ausführlich, aber doch unsystematisiert erläutert werden: Bedürfnisse des Kindes auf der einen Seite, damit einhergehende Notwendigkeiten elterlichen Verhaltens auf der anderen Seite. Das Ziel ist im Bezug auf das Kind – so im Titel – „glückliche Kinder“, das sie mittels einer Beziehung, die „starke Eltern“ erfordert, zu erreichen sucht. „Wenn Sie es schaffen, Ihr Kind uneingeschränkt zu vermitteln: ‘Ich liebe dich, so wie du bist’, dann geben Sie ihm das Allerbeste mit, was Eltern ihren Kindern überhaupt nur mitgeben können: Selbstsicherheit und Geborgenheit“ (ebd., S. 43).

Man kann daher einerseits folgern: Beziehung, elterliche Haltung per se ist für Saalfrank erzieherisch. Andererseits ließe sich entgegenen, dass Beziehung nur eine, wenn auch unabdingbare, Voraussetzung für pädagogische Prozesse ist. Grundlegende Einsichten wie: Erziehung zielt von Beginn an auf Auflösung, Spannungen/Antinomien der Erziehung, Grundlagen der pädagogischen Beziehung werden überhaupt nicht thematisiert. Unabdingbar zur „Schaffung“ dieser Beziehung sind – Saalfranks Ausführungen zusammengefasst –: die Auseinandersetzung der Eltern mit der eigenen Kindheit und den erlebten Erziehungserfahrungen, da „der Umgang von Eltern mit ihren Kindern (...) prägend für das ganze spätere Leben“ (ebd., S. 20) sei. Saalfrank führt aus, dass es evtl. nötig sei, sich von diesen distanzieren zu können, um sich, so lässt sich schlussfolgern,

gemäß kindlicher Bedürfnisse verändern zu können, denn eine gute Beziehung setze sich aus folgenden Komponenten zusammen: a. den kindliche Bedürfnissen (resultiert aus dem Kindheitsbild Saalfranks) und b. der Ausrichtung der Eltern daran (Saalfranks Verständnis „starker Eltern“). Da diese Beziehung im Alltag gelebt werden müsse, bespricht Saalfrank in einem gesonderten Kapitel Themen, die für diese Beziehung häufig Konfliktpotential enthalten (wie z.B. Einkaufen oder Zähneputzen). Sie schließt ihren Ratgeber mit einem Kapitel zu Grenzsetzung: In Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie sollen die „richtigen“ Grenzen gefunden werden (vgl. ebd., S. 163). Zentral ist immer wieder Saalfranks Betonung von Liebe (vgl. ebd., S. 46ff.) als grundlegend für diese Beziehung – „Anfängern“ gibt sie sogar ein „Glossar“ an die Hand (vgl. ebd., S. 86). Hier wird noch mal Saalfranks Zielgruppe deutlich – Menschen mit Problemen des sozialen Miteinanders.

Die hohe Bedeutsamkeit der Eltern bzw. Familie als primäre Sozialisationsinstanz erfordert neben der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie – denn „Sie sind sozusagen das Ergebnis, das Resultat vieler kleiner Erlebnisse in Ihrer Kindheit“ (ebd., S. 17) und aus der Kenntnis dieser können die Eltern „zu einem neuen Umgang mit ihren Kindern finden“ (ebd., S. 21) – auch das Interesse am Gegenüber, an seinen Anschauungen. Sie fordert auch zur wechselseitigen Kritik und empfiehlt: „Nehmen Sie Kritik als Chance und fühlen Sie sich nicht angegriffen“ (ebd., S. 12). Diese Reflexion sei nötig für eine Kommunikation, emotionale Festigkeit und schließlich Einsicht in das eigene Verhalten als Voraussetzung zum Aufbau einer guten Beziehung. „Wenn Sie nie aufhören, über sich selbst nachzudenken, sich mit anderen auszutauschen (Partner, Freunden etc.) und sich in Ihr Kind hineinzusetzen, dann steht einem lebendigen, bewegten und harmonischen Familienalltag nichts mehr im Wege“ (ebd., S. 187). Mit diesen Worten beendet Saalfrank ihren Ratgeber.

Die von ihr geforderte Einsicht bezüglich des eigenen Verhaltens bezieht sich eben v.a. auf den emotionalen Umgang mit dem Gegenüber im Allgemeinen und dem Kind im Speziellen. Die Art des Umgangs resultiere v.a. aus den „Grundbedürfnissen“ des Kindes: „Liebe“ (ebd., S. 4ff.), „Anerkennung“ in Form von Lob und Motivation (ebd., S. 50ff.), „physische und psychische Sicherheit“ (Schutz vor Gefahren sowie emotionale Sicherheit) (ebd., S. 54ff.), „Vertrauen“ (ebd., S. 58ff.), „Schutz von Körper und Seele“ (gemeint: seelische und körperliche Gewalt) (ebd., S. 62ff.), „Förderung“ ohne zu überfordern (im Bezug auf Anlagen und Begabungen, aber auch das Lesen wird mit Bezug auf die PISA-Studie erwähnt) (ebd., S. 71ff.), sowie einem „geregelten Familienleben“, das sich auszeichnet durch Liebe, Verlässlichkeit, mit Ritualen und ohne elterliche Beziehungskrisen (vgl. ebd., S. 77ff.). Wesentliche Aussagen werden von Saalfrank meist in grauen Kästchen als Tipps gesondert aufgeführt, z.B.: Tipps in Spiegelstrichen formuliert unter der Überschrift „So schaffen Sie Vertrauen“ (ebd., S. 60/61).

Diesen kindlichen Bedürfnisse gilt es auf Seiten der Eltern zu entsprechen: „Eltern zu sein heißt nicht nur, Kinder zu haben. Es bedeutet Liebe zu geben, miteinander zu reden, Anerkennung zu zeigen und Vorbild zu sein“ (ebd., S. 83). Auch hier wird der von Saalfrank angesprochene Ratsuchende wieder deutlich: Sie gibt elementare Tipps z.B. in Form eines „Glossars“, das beibringen soll, wie man dem Gegenüber Liebe zeigt (vgl. ebd., S. 86). An anderer Stelle erklärt sie, dass Kommunikation die „Auseinandersetzung und das Teilen von Erlebnissen“ (ebd., S. 90) bedeutet, oder sie gibt Antworten auf die

Frage „Wie geht das eigentlich, Vorbild zu sein?“ (ebd., S. 97). Dies alles wird eingebettet in grundlegende Überlegungen zum Alltag: Der Schwerpunkt liegt hierbei (bei allen Themen, die sie anspricht) auf festen Strukturen, Regeln und Ritualen – natürlich sei die individuelle Situation des Kindes und der Familie zu beachten. Jedoch stelle eine solche Strukturierung wiederum Sicherheit und Vertrauen her – und ist damit wiederum der Beziehung förderlich (vgl. ebd., S. 102). Tipps betreffen hier das Einkaufen, Zubett gehen, die Körperhygiene, spielen udgl. bis hin zu einem Tages- und Wochenplan. Auch hier sind die Empfehlungen eher im erzählenden Ratgebermodus verfasst.

Und auch ihr letztes Kapitel läuft auf Beziehung hinaus: Im Kapitel „Mit Liebe Grenzen setzen“ bezieht sich die erste Hälfte der Ausführungen auf einen angemessenen Kommunikationsstil und abermals die Aufforderung zu Kommunikation überhaupt, denn „viele Probleme entstehen einfach nur dadurch, dass Menschen zu wenig miteinander reden“ (ebd., S. 154). Der darin vorfindbare Teil „Grenzen setzen – so geht’s“ (ebd., S. 163ff.) gibt den Rat, Grenzen in Auseinandersetzung mit dem Partner und der eigenen Biographie reflektiert zu finden und mit liebevoller Konsequenz und ohne Strafen durchzusetzen. Inwiefern sich Strafe von Konsequenz unterscheidet, wird nicht thematisiert. Wesentlich sei v.a., dass Grenzen altersangemessen gesetzt werden (vgl. ebd., S. 175). Ausgeführt wird dies jedoch nur soweit, dass Grenzsetzung dazu dient, Sicherheit und Halt mittels Strukturen herzustellen (vgl. ebd., S. 166; S. 171).

Im Grunde handelt es sich um einen Beziehungsratgeber, der aus Saalfranks Erfahrungen mit Familien rührt, die Probleme im grundlegenden sozialen Miteinander und im Aufbau von emotional-stabilen Beziehungen haben. Erziehungsmethoden und -tipps werden dabei unsystematisch in die Ausführungen eingearbeitet, ohne erkennbare Struktur für den Leser bzw. ohne konkrete Prinzipien darzustellen, was m.E. die eigenständige Handlung der Eltern in einer konkreten Situation nicht erleichtert, da keine Einsicht in pädagogische Fragen vorhanden ist. Zentrale Botschaft des Ratgebers, auf den alle Ausführungen letztlich hinauslaufen, ist: Beziehung herzustellen.

Auch Saalfranks Theorien 1. Grades stützen dies: Weshalb für die Autorin Beziehung für eine positive Entwicklung wesentlich bzw. „ausreichend“ ist, erklärt sich aus ihrem Menschenbild. Der Mensch, der von Geburt an gut ist, zielt für Saalfrank darauf glücklich zu werden: „Kein Kind kommt böse und verhaltensauffällig auf die Welt“ (ebd., S. 40). „Böse Kinder gibt es nicht! Ein Kind kommt unschuldig auf die Welt“ (ebd., S. 9). Vielmehr kommen sie „neugierig, kreativ und lernbegeistert auf die Welt und haben verschiedenste Anlagen und Begabungen“ (ebd., S. 71). Zur weiteren Entwicklung dieser bedürfen sie der Eltern. „Kinder sind keine kleinen Erwachsenen. Sie sind aber auch keine Wesen von einem anderen Stern. Sie sind kleine Menschen, die sich in der Entwicklung befinden“ (ebd., S. 40). Wie hat diese Entwicklungsanregung auszusehen: „vor allem, dass wir ihm Geborgenheit und Liebe geben und ihm mit Verständnis begegnen“ (ebd., S. 9). Im Kontext der Erbe-Umwelt-Problematik formuliert sie einerseits explizit, dass das Kind mit bestimmten Anlagen und Fähigkeiten geboren wird, überbietet dann aber den Einfluß der Umwelt bzw. der Eltern für gute Entwicklung – und bedient sich dann doch des ‘tabula-rasa’-Bildes: „Sie als Eltern prägen ihr Kind. Egal, ob Sie sich gut oder weniger gut um ihr Kind kümmern. Sie sind verantwortlich. Ihre Kinder kommen zwar mit bestimmten Talenten und Anlagen, aber ohne Erfahrungen, man könnte sagen wie ein unbeschriebenes Blatt zur Welt. Alle Einflüsse der Familie, maß-

geblich die der Eltern, prägen das Kind. Dadurch entwickelt es sich in die eine oder andere Richtung“ (ebd., S. 9). Diese enorme Betonung der Umwelt für kindliche Entwicklung erinnert bspw. an Lockes (bzw. dem Aufklärungsdenken insgesamt innewohnenden) pädagogischen Optimismus bzw. seine Überschätzung pädagogischer Einflussmöglichkeit. Sicherlich geht es Saalfrank darum, dass die Eltern sich ihrer Verantwortung bewusst werden. Die dem Erziehungsprozess jedoch grundsätzlich innewohnende polare Struktur wird in ihrer Komplexität nicht einmal im Ansatz erklärt, vielmehr läuft sie Gefahr, Allmachtsphantasien Vorschub zu leisten. In Anlehnung an Böhm ließe sich auch von „poietischen“ Theorien 1. Grades sprechen, die ebenso erklären, weshalb Saalfranks Theorien 2. Grades, in meist appellativem Sprachduktus verfasst, keinen Einblick in diese Komplexität verschaffen, sondern mit Tipps und Anweisungen im Bezug auf die Herstellung von Beziehungen enden:

Für „poiesis“ spricht auch das Vernachlässigen der Gesellschaftsdimension. Böhm spricht hier von der naturoptimistischen-gesellschaftskritischen Variante. Zwar kritisiert Saalfrank die Gesellschaft nicht, vernachlässigt sie aber gänzlich. Auch wenn sie betont, dass Grenzsetzung und das Internalisieren von Regeln und Normen für die Einführung des Kindes in die Gesellschaft unerlässlich sind, bleibt dann aber das Hauptaugenmerk ihres Ratgebers auf emotionaler Begleitung. Das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft wird zu keiner Zeit näher erläutert. So bleibt, wenn es auch anhand dieser Sätze scheint, als wisse Saalfrank sowohl um die Erbe-Umwelt-Problematik als auch darum, dass Erziehung zwischen den Polaritäten Individuation und Vergesellschaftung „verläuft“, die Komplexität auf einer Dimension einseitig verharrend: Der Ratgeber ergeht sich im Zuge seiner Theorien 2. Grades in der Schilderung kindlicher Bedürfnisse und kindlicher Individualität sowie entsprechender elterlicher Verhaltensempfehlungen auf emotionaler Basis. Die gesellschaftliche Dimension wird vernachlässigt.

Zurück zum Menschenbild: Da der Mensch eben ‘unschuldig’ geboren ist, reichen Liebe und Grenzsetzung, letztlich Beziehung für Saalfranks Erziehungsziel aus: glückliche Kinder. Dies erinnert an die romantische Vorstellung Neills, der ebenso die gesellschaftliche Dimension vernachlässigt und Glück ohne Vergesellschaftung zu erreichen suchte. Die romantische Vorstellung des Erziehers als Gärtner und des Erziehungsprozesses als Wachsenlassen in der Reduktion auf die Beziehungsebene, die man bei Saalfrank implizit herauslesen kann, negiert polares Erziehungsdenken und harmonisiert Erziehungsprozesse und verschleiert so, dass Erziehung eben meist auch im Generationenkonflikt gründet und ein Aushalten von Konflikten, Ambivalenzen und Disharmonie ist, resultierend aus der Freiheit des Gegenübers – zwar auf einer positiven Beziehung, aber diese allein reicht nicht aus.

Die Berücksichtigung gesellschaftlicher Einflüsse finden sich im Ansatz nur dort, wo Saalfrank betont, dass der Medienumgang geübt sein müsse (vgl. ebd., S. 134ff.). Ebenso konstatiert sie: „Unsere Kinder sind nicht schwieriger oder problematischer als die Kinder früherer Generationen. Aber die Zeiten und auch die Gesellschaft haben sich verändert und befinden sich in ständigem Wandel. Kinder und Eltern müssen mit ganz anderen, mit sehr komplexen und vielfältigeren Lebensumständen fertig werden. Auch sind wir selbstkritischer geworden, und unsere Ansprüche an uns selber und an die Kinder sind gestiegen. Wir sind von den vielseitigen Lebensbedingungen beeinflusst und

lassen uns schnell verunsichern“ (ebd., S. 20/21). Diese Gesellschaftssicht, die in Saalfranks Ratgeber nur marginal zum Tragen kommt, zielt auf Erläuterung der Komplexität, auf Wertpluralität und schnelle Wandlungen gegenwärtiger Gesellschaft zur Erklärung elterlicher Verunsicherung. Interessant ist, dass Saalfrank nicht zum reflektierten Selbstand rat, sondern lediglich das dadurch schwindende „Bauchgefühl“ (ebd., S. 21) anprangert und in Folge dann ihre sehr appellativen und eindimensionalen Erziehungstipps empfiehlt. Dass sie mit eindimensionalem Rat der Komplexität nicht gerecht wird, scheint ihr wohl selbst nicht bewusst. Zumindest bietet sie aber verunsicherten Eltern gerade das an, was sie sich wünschen, nämlich eindeutigen Rat, wie Erziehung ‘funktioniert’. Erziehung, als Gegenwirken dort, wo Grenzen setzen aufgrund gesellschaftlicher Normen nötig ist. Und diese Grenzen in Form von Regeln sind eingebettet in Saalfranks Fokussierung auf Beziehung, die wiederum an den kindlichen Bedürfnissen ausgerichtet ist. Der Erwachsene muss mit seinem Verhalten diesen entsprechen, um so eine gute Beziehung herstellen zu können. Diese Vorstellung fußt auf Saalfranks Menschenbild und der hohen Bedeutsamkeitszuschreibung des elterlichen Einflusses auf das Kind. Zwar betont sie, dass Eltern nicht perfekt sein müssen (ebd., S. 22), erwähnt allerdings nicht, dass Erziehung eben auch scheitern kann. Was bleibt, ist ein pädagogischer Optimismus, eine enorme Verantwortungszuschreibung für eine gute kindliche Entwicklung, für ihr „Gelingen“, auf der Basis der Betonung emotionaler Beziehung. Diese Reduktion von Erziehung auf Beziehung wie auch die hohe Verantwortungszuschreibung erinnert an die Tradition der psychologisch motivierten Ratgeber, die zugleich das Schuldhaftigkeitspostulat im Bezug auf die Mutter in sich tragen (vgl. Badinter 1982). Saalfrank weitet dies implizit auf beide Eltern aus. Versteht man, dass es sich aus Saalfranks Erfahrungswelt (Theorien 1. Grades) wohl zumeist um Eltern handelt, mit Problemen im sozialen Umgang und in der Übernahme von Verantwortung, wird evtl. verständlich, weshalb Saalfranks Beziehungsaufbau und hohe Verantwortungszuschreibung in ihrem Ratgeber so stark betont. Entsprechend müssen Eltern auch nicht Einsicht haben in elementare Erziehungsvorgänge, sondern benötigen Einsicht in die eigenen biographischen, kindlichen Erziehungserlebnisse, in emotionale Stabilität, Dialog- und Konfliktfähigkeit, Liebe, Verständnis und klare Standpunkte (vgl. ebd., S. 22ff.). Saalfranks Ratgeber durchzieht implizit ein „poietisches“ Erziehungsverständnis, auch wenn sie explizit davon Abschied nimmt: „Was Ihnen dieses Buch nicht bieten kann – und das möchte ich Ihnen gleich zu Beginn sagen –, sind Rezepte, wie Sie Ihre Kinder mit wenig Arbeit ‘in den Griff bekommen’. Denn darum geht es nicht! Kinder in irgendeiner Form zu kontrollieren, widerspricht meinen Ansichten über den Umgang mit Menschen überhaupt“ (ebd., S. 7/8). Dennoch bleibt ihr Rat, wie oben bereits dargestellt, dann doch „poietisch“: Saalfranks Verständnis, gelungene Entwicklung ließe sich allein über Beziehung herstellen, ihre Vorstellung, das Kind sei gut, man müsse es durch die Befriedigung emotionaler Grundbedürfnisse nur wachsen lassen, die vereinfachte Darstellung von Erziehung als Beziehung (Menschenbild, Erbe-Umwelt-Problematik, ihre Vernachlässigung elementarer pädagogischer Einsichten wie auch der Polarität, die der Erziehung insgesamt inne wohnt, bis zu dem Punkt, dass pädagogische Prozesse scheitern könne, da das Gegenüber von Beginn an frei ist). Demgegenüber findet sich eine Vorstellung, gelungene Entwicklung ließe sich ‘einfach’ herstellen, wenn Eltern Beziehung herstellen, die anscheinend ‘nur’ an die emotionale Initiative von Eltern gebunden

ist. Was aber, wenn ein Kind trotz Liebe, die pädagogische Beziehung (vorübergehend oder immer) verweigert? Wenn es Reibung und Distanz geradezu verlangt? Wenn emotionale Ablehnung des Kindes auf Ablösung zielt? Und v.a. was, wenn Grenzsetzung allein nicht ausreicht, da individuelle Mündigkeit auch die Gesellschaftsfähigkeit verlangt und Erziehung v.a. auch Wertevermittlung meint? Und was, wenn diese Wertevermittlung auch elterliche Festigkeit und Klarheit über Werte voraussetzt sowie den Diskurs darüber mit dem eigenen Kind? Was, wenn es neben Fördern auch Fordern verlangt? Und wo bleibt bei alledem die Betonung, dass das Gegenüber des Erziehungsprozesses eine Person ist, die bereits immer mit Freiheit und Wahl 'ausgestattet' ist, die lernen muss, Entscheidungen verantwortet vor sich selbst, dem anderen und der Gesellschaft beständig aufs Neue zu treffen? Wenn es eben nicht nur Beziehung als Grundlage, sondern Erziehung in ihrer Komplexität einfordert?!

7.5. Fazit

Betrachtet man nun beide Ratgeber im Vergleich, so ergeben sich sowohl Parallelen als auch deutliche Unterschiede: Gemeinsam ist beiden die Betonung von Erfahrungen aus deren jeweiliger Erziehungspraxis. Beide Autoren betten ihren Ratgeber auf diese Erfahrungen und legitimieren ihre Theorien 2. Grades mit den gemachten Erfahrungen – jedoch nicht mit Theorien 3. Grades, obgleich beide eine akademisch-pädagogische Ausbildung absolviert haben. Ihre Theorien 2. Grades fußen also auf Praxiserfahrungen und werden zu keiner Zeit mittels Theorien 3. Grades reflektiert. Bei Bueb ist zumindest ein pädagogisches Theoriegerüst implizit herauszulesen, das sich bei Saalfrank überhaupt nicht findet. Wenn überhaupt, so ließe sich bei Saalfrank eher ein Bezug zu psychologischen Theorien finden. Eine Läuterung der eigenen Behauptungen – wie es Weniger im Sinne einer Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Praxis nahe legt – erfolgt aber bei beiden nicht. Bei Bueb zeigt sich deutlich, dass ohne wissenschaftliche Läuterung Praxis zu falschen, zu ideologischen, weil pauschalen und verurteilenden Behauptungen führen kann, zum „Schlendrian“.

Bei beiden beeinflussen die Erfahrungen die Theorien 1. Grades, die so wiederum die Theorien 2. Grades konstituieren, jedoch in unterschiedlicher Weise: Saalfrank adressiert einen bestimmten Elternkreis, nämlich jenen, der grundsätzliche Probleme im Beziehungsalltag hat und somit auch Schwierigkeiten in der pädagogischen Beziehung aufweist. Sie geht folglich von keiner grundsätzlichen Erziehungs- und Gesellschaftskritik aus, sondern wendet sich an einen bestimmten Adressatenkreis. Ausgehend davon ist ihr Erziehungsrat folglich Beziehungsrat. Zudem: Beziehung sei Praxis, während Erziehung Theorie sei. Unklar bleibt letztlich, wie Saalfranks Theorie-Praxis-Verständnis zu verstehen sei.

Bueb dagegen geht von einer grundsätzlichen Gesellschaftskritik und Erziehungskritik aus und strebt gesellschaftliche Veränderung mittels der von ihm postulierten Erziehung an. Während Bueb folglich die gesellschaftliche Seite überbetont, vernachlässigt Saalfrank diese nahezu und versteht Erziehung eher als eine emotionale auf Liebe basierende Komponente – wohl aus der Erfahrung heraus mit Eltern, die nicht fähig zu jener Kompetenz sind, die für Bueb sogar so grundlegend im Erziehungsprozess ist, dass er romantisch davon ausgeht, jeder Erzieher (ob Laie oder nicht) habe sie – sie schütze schließlich vor jeglichem Missbrauch in der Erziehung; ja, sie sei sogar seinen Erfahrungen nach in

unserer Gesellschaft überbetont. Beide sind sich zwar einig, dass Beziehung grundlegend für Erziehung ist. Bei Saalfrank wird aber aufgrund der Praxiserfahrungen und der elterlichen Unfähigkeit hierzu Beziehung überbetont und mit Erziehung gleichgesetzt, während aus Buebs Erfahrungen heraus Beziehung in der Gesellschaft insgesamt bereits überbetont sei und zusammen mit zu viel Freiheit zu Nichterziehung geführt hätten, so dass nun der Pol der Disziplin und Wertevermittlung, nämlich der Werte der von Bueb angestrebten, (wieder)herzustellenden 'bürgerlichen' Gesellschaft, in der Erziehung zentral sein müsse.

Zusammenfassend ist das Muster, das ihre Theorien 2. Grades konstituiert, ähnlich: sie generieren diese primäre aus ihren Erfahrungen. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass ihre Praxiserfahrungen unterschiedlich sind: Bueb war Leiter eines Erziehungsinternats und pauschalisiert auf die gesamte Gesellschaft, während die 'Super Nanny' v.a. mit Kinder aus 'problematischen Familien/bildungsfernen Schichten' arbeitet, so dass die Inhalte ihrer Theorien 1. Grades (Gesellschaftsbild, Familienbild, Erzieherbild etc.) differieren; deren Theorien 2. Grades stehen sich geradezu polarisierend gegenüber. Insofern spiegeln beide Ratgeber den gegenwärtigen Zeitgeist und die Erziehungsdebatte treffend wider: Erziehung verstanden als grundlegende Beziehungsvermittlung einerseits, oder Erziehung mit stärkerer Fokussierung der Gesellschaftsfähigkeit mittels Vermittlung 'bürgerlicher Sekundärtugenden' andererseits.

In Bezug auf die Frage, ob der Ratgeber das Reflexionspotential von Eltern anregt, ist zu konstatieren, dass Katia Saalfrank diesen Anspruch zumindest als grundlegend für Erziehungsprozesse ansieht, während Bueb dies weder explizit formuliert noch implizit anregt. Sein Ratgeber ist wahrlich eine Streitschrift, der von einem pauschalen Erziehungsnotstand ausgeht und diese Behauptung in einer Forderung einer Erziehung umsetzt, die er nicht wirklich zur Diskussion stellt. Reflexion im Bezug auf grundlegende Erziehungsprozesse löst sein Ratgeber sicherlich nicht aus, vielmehr überzeugen Argumentation, Praxiserfahrung und Buebs professioneller Hintergrund den Laien von der Richtigkeit seiner Thesen. Zwar versteht Bueb den Erziehungsprozess dialektisch, indem er dieses erziehungstheoretische Wissen allerdings nicht explizit vermittelt, fehlt dies dem Ratsuchenden als Grundlage für jegliche kritische Auseinandersetzung.

Beide Ratgeber sind „poietisch“ – beide nehmen explizit Abstand davon, implizit haben beide dann doch „poietische“ Züge: Bueb, indem er seine Theorien 1. Grades pauschal setzt und behauptet, nur die von ihm vermittelten Theorien 2. Grades führen zu gelungener Erziehung. Den Anspruch, eine Streitschrift sein zu wollen, verfehlt er m.E. beim Laien, der lediglich mitnimmt, Erziehung muss Disziplinierung sein zugunsten gesellschaftlichen Erhalts bzw. Wiederherstellung. Katia Saalfranks Erziehung, die demgegenüber das Gärtnermodell vertritt, zeigt trotz expliziter Ablehnung mehr „poietische“ Züge: Spruchweisheiten, Anweisungen und klare rezeptologische Vorstellungen signalisieren dem Ratsuchenden, handle so und es wird gelingen. Aber auch die Vorstellung, der von Natur aus unschuldige Mensch brauche nur Beziehung und Liebe, lässt die gesellschaftliche Seite zu kurz kommen und verfällt im Bild des Gärtners in „poietische“ Erziehungsvorstellungen. Sei Beziehung auch ein grundlegendes und unerlässliches Fundament für Erziehung – eine Gleichsetzung beider verkürzt und psychologisiert klassisches Erziehungsdenken.

V. Bilanz und Ausblick

1. Hauptfragestellung: Welche Auffassung von Theorie und Praxis transportieren pädagogische Ratgeber und welche Art von Wissen (Theoriearten) ist in pädagogischen Ratgebern enthalten?

1.1. Theoriearten

Rekurrierend auf die Interpretation und Erweiterung der Weniger'schen Theoriegrade als drei Theoriearten bzw. Wissensarten, die sich beim Praktiker wie auch beim Wissenschaftler³⁶⁷ finden lassen – und somit auch in Ratgebern unabhängig von der Provenienz des Autors – lässt sich zu dieser These Folgendes konstatieren:

Theorien 1. und 2. Grades finden sich in jedem Ratgeber unabhängig, ob der Autor Wissenschaftler oder Praktiker ist. Theorien 3. Grades verwendet die Mehrheit der Autoren, jedoch muss hierbei zwischen der Elementarisierung der Theorien 3. Grades durch den Autor, die somit auch eine explizite Nennung der Theorien 3. Grades voraussetzt, und dem impliziten Auffinden bzw. Herauslesen von Theorien 3. Grades, die nur der suchende Leser als solche identifizieren kann und manchmal auch nur als theoretische Versatzstücke oder in Form von bloßer Namensnennung von Theoretikern (name-dropping) dem Leser begegnen, unterschieden werden. Der explizite Bezug auf pädagogische Theorien 3. Grades und der Versuch ihrer Elementarisierung kommt lediglich bei Flitner vor. Meist fließen Theorien 3. Grades (egal welcher disziplinären Provenienz) implizit ein und finden in den Theorien 1. und 2. Grades Ausdruck, die explizit teils mit Namensnennungen von Theoretikern unterstrichen werden, teils bleibt selbst dieses aus. Bedingt lässt sich auch bei Bueb ein pädagogisches Theoriegerüst implizit auffinden und herauslesen. Bueb ist jedoch nicht bestrebt, die pädagogische Theorie, die seinem Denken zugrunde liegt, elementarisiert an den Leser zu vermitteln, sondern sein Ratgeber wird vielmehr implizit von pädagogischem Denken getragen. Ähnlich findet sich bei

³⁶⁷ Die Einteilung in Theoretiker und Praktiker ist m.E. prinzipiell schwer und eher künstlich. Sicherlich sind Schwerpunkte festzulegen. Jemand, der an der Universität arbeitet, ist wohl eher Theoretiker als ein theoretisch Ausgebildeter, der in der Praxis arbeitet, aber sich wissenschaftlich beschäftigt oder gar forscht. Dennoch scheint diese Trennung problematisch: Lehrt ein an der Universität beschäftigter Wissenschaftler nicht auch und ist er nicht zudem durch die Beratung seiner Studenten praktisch tätig, also 'Handelnder' (z.B. Flitner, Struck)? Und ein Praktiker, der bspw. promoviert (z.B. v. Schoenebeck) oder Forschung (z.B. Rogge eigenen Angaben zur Folge) betreibt, nicht auch zugleich Theoretiker? Und dann: Jemand der keine pädagogische Ausbildung hat, nicht in der pädagogischen Praxis arbeitet, jedoch einen Ratgeber verfasst (z.B. Haarer, Dessai), zu welcher Gruppe ist dieser Autor zu zählen?

Wallenstein implizit pädagogisches Gedankengut, obwohl er sogar explizit davon zu Beginn seines Ratgebers Abstand nimmt. Auch v. Schoenebeck rekurriert auf traditionelle pädagogische Theoriebildung, jedoch nur insofern, als er seine eigene Haltung und Theorie (Amication) in kritischer Abgrenzung rechtfertigen will. Bei anderen Autoren mit pädagogischer Ausbildung (wie Struck oder Saalfrank) gibt es nicht einmal implizit ein pädagogisches Theoriefundament. Somit kommen pädagogische Theorien 3. Grades kaum vor. In anderen Ratgebern finden sich, wenn überhaupt, lediglich pädagogische Theorieartefakte oder vielmehr oberflächliche Verweise und name-dropping (z.B. Neill odgl.), oder es begegnen dem Leser Zitate oder Metaphern wie die des Gärtners. Überwiegend finden sich also keine pädagogischen Theorien bzw. die Vermittlung derselben; da aber ja nahezu alle Ratgeber Theorien 3. Grades aufweisen – wenn auch mit unterschiedlicher theoretischer Tiefe –, welche Theorien 3. Grades werden dann verwendet?

In nahezu allen untersuchten Ratgebern erfolgt ein Rückgriff auf psychologische Theorien 3. Grades (vgl. Haarer, Wallenstein, Zulliger, Graupner, Stöhr, Meves, Struck, Rogge, Saalfrank) – mit einer dem jeweiligen Zeitgeist entsprechenden paradigmatischen Schwerpunktsetzung (z.B. Haarer rekurriert in den Endvierzigern auf Tier-Mensch-Vergleiche und die Konditionierung, Graupner, Zulliger und Stöhr v.a. auf die Psychoanalyse, die in den 50/60er Jahren wieder Einfluss gewann oder auch Struck, Rogge und Saalfrank, die gemäß der Klage nach zunehmender Bindungslosigkeit seit den 90er Jahren v.a. Beziehung in den Mittelpunkt rücken). Selbst Struck, aus der pädagogischen Disziplin kommend, rekurriert neben der Nennung der Ergebnisse empirischer Sozialisationsforschung v.a. auf ein psychologisches Theoriefundament. Pädagogische Theorien 3. Grades bleiben auch bei ihm aus.

Vielleicht polemisch und überspitzt, jedoch – bedenkt man die Psychologisierung der pädagogischen Disziplin bzw. die Tatsache, dass die Pädagogik seit den 60er Jahren zahlreiche Themen an die Psychologie verlor – keineswegs „aus der Luft gegriffen“, drängt sich auch im Bezug auf das Praxisfeld der Populärpädagogik die Frage auf: Haben wir auch diesen Bereich, nämlich den der Elternbildung, und damit einen Teil der Erziehungspraxis, – vielleicht aufgrund der eigenen, mangelnden Verantwortlichkeit hierfür – an eine Nachbardisziplin verloren?!

Interessant ist in diesem Kontext auch die Frage, ob sich eine Korrelation finden lässt zwischen Wissenschaftlern bzw. Praktikern und der Art der Theorien 3. Grades? Insgesamt sind die Autoren der hier untersuchten Ratgeber Praktiker bzw. in der pädagogischen Praxis. Nur vier der neun Praktiker haben überhaupt eine pädagogische Ausbildung (Zulliger und v. Schoenebeck waren Lehrer, Bueb und Saalfrank haben Pädagogik studiert). Lediglich bei Bueb war eine pädagogische Fundierung im Ratgeber auffindbar. Alle übrigen Praktiker (bis auf v. Schoenebeck, der mit seiner durchaus streitbaren eigenen Theorie einen ‘Sonderfall’ darstellt) rekurrieren auf psychologische Theorien – sogar jene mit pädagogisch-theoretischer Ausbildung wie Saalfrank. Inwiefern sich also eine zunehmende Psychologisierung³⁶⁸ der ERZIEHUNGsratgeberliteratur bis heute

³⁶⁸ Reichenbach (2002) definiert als „Psychologisierung der Erziehung ... die Tendenz ... (a) die unmittelbaren Bedürfnisse des Kindes zum Leitkriterium pädagogischen Handelns und Denkens zu machen, (b) der Zeitperspektive der Gegenwart (des Kindes) gegenüber derjenigen der Zukunft (des Kindes) Primatstatus zu-

findet, müsste man nochmals eingehend untersuchen. Dies wäre gerade deshalb interessant, da Erziehungsratgeber ja über Erziehungsprozesse aufklären sollten und überwiegend psychologische Theoriefundierung dies eben nicht gewährleisten kann. Demnach ist fraglich, ob das Problem der Ratgeberlandschaft nicht vielmehr ein Problem zunehmender Psychologisierung statt Trivialisierung darstellt. Denn Potential zur Elternbildung hätten Ratgeber m.E. allemal – denke man an Salzmanns „Krebsbüchlein“, „Ameisenbüchlein“, um nur einige herauszugreifen, die m.E. dem Leser aus genuin pädagogischer Sicht helfen, Erziehungsprozesse elementarisiert zu verstehen und zur Reflexion anregen.

Bezug nehmend auf die von mir eingangs gestellte Frage ‘Wie viel theoretisches Wissen ist nötig und zugleich ausreichend, damit Erziehungsratgeber der Komplexität erzieherischen Handelns gerecht werden, Eltern aber auch nicht unnötig verwirren, und ihnen in einer abgehobenen praxisfernen theoretischen Sphäre erscheinen?’, und rekurrierend auf den eingangs dargestellten geläufigen Vorwurf, ‘pädagogische Theoriebildung sei für den Laien abstrakt, verwirrend, wenig konkret und keineswegs praktisch und tauche wohl auch darum in Erziehungsratgebern kaum oder überhaupt nicht auf oder werde trivialisiert und verallgemeinert’ (vgl. Kap. I.2.1.), lässt sich nun Folgendes konstatieren: Schwere Verständlichkeit von Erziehungsratgebern liegt nicht an zu viel Theorien 3. Grades, sondern an der mangelnden Elementarisierung (vgl. Wallenstein vs. Flitner). Die Trivialisierung und Vernachlässigung der pädagogischen Theorie liegt weniger an der Möglichkeit der Verständlichmachung, sondern an der zunehmenden Psychologisierung der ratgeberimmanenten Theorie(en), die so m.E. eine Rezeptologisierung von Ratgebern vorantreibt (vgl. im folgenden Kapitel: alle Ratgeber mit psychologischem Paradigma weisen ein „poietisches“ Erziehungsverständnis auf!). Erziehungsratgeber können – ja müssen m.E. unbedingt erziehungswissenschaftliches Grundlagenwissen vermitteln und zur Reflexion auffordern. Die Lösung liegt keineswegs im Weglassen erziehungswissenschaftlicher Theorie, mit der Begründung, sie sei für den Laien zu abstrakt. Die Herausforderung besteht vielmehr in ihrer ‘Nutzbarmachung’ für den Laien bzw. – und damit wird Ratgeben (wieder) zu einem genuin pädagogischen und keinem psychologischen Feld – in der Frage, wie theoretisches Wissen in Ratgebern aufbereitet und elementarisiert werden muss, damit es in einer Einwegkommunikation für den Leser „aneigenbar“ gemacht werden kann. Das ist m.E. die pädagogisch-didaktische Herausforderung! Und eine weitere Frage im Kontext einer künftigen Theorie von Erziehungsratgebern!

Interessant ist im Hinblick auf die Frage nach Reflexionsanregung: Wie ist die aufgrund der Freiheit des Gegenübers ohnehin schwierige Aufgabe der Reflexionsanregung unter den zusätzlich erschwerten Bedingungen einer Einwegkommunikation möglich? Ein überraschendes Resultat der Analyse ist, dass manche Autoren der untersuchten Erziehungsratgeber ihre Theorien 1. Grades, v.a. ihre Gesellschaftssicht und ihr Menschenbild offen legen, den Ratsuchenden dadurch zur Reflexion über seine eigenen Bilder anzuregen versuchen und in Folge (auf der Basis des favorisierten Menschen- und Gesell-

zuordnen und (c) das Ideal der symmetrischen Kommunikation zum Gebot erzieherischer Kommunikation überhaupt zu stilisieren“ (S. 9). Diese Tendenz findet sich auch in der Ratgeberliteratur und wird von mir somit als Psychologisierung der Erziehungsratgeberliteratur bezeichnet.

schaftsbildes des Autors und der daraus resultierenden Theorien 2. Grades) diesen zur Änderung im Erziehungsverhalten zu bewegen bzw. zumindest zur Reflexion darüber anzuregen suchen – besonders auffallend bei Dessai, v. Schoenebeck und Stöhr.

Im Bezug auf das Auffinden von wissenschaftlichem Wissen ließe sich also sagen: Es finden sich zwar in nahezu allen Ratgebern (wenn auch in unterschiedlicher theoretischer Tiefe in der Darstellung) Theorien 3. Grades, dabei handelt es sich aber keineswegs um pädagogische Theorien 3. Grades, sondern überwiegend psychologische Theorien 3. Grades. Nebenbei sei angemerkt, auch wenn der Fokus der Analyse nicht auf der Identifizierung von „falschen“ und „richtigen“ Theorien im Weniger'schen Sinne lag, dass es sich laut Weniger aufgrund der „Eigengesetzlichkeit der Pädagogik und des pädagogischen Weges“ (Weniger 1952, S. 18) bei „richtigen“ Theorien um pädagogische Theorien handeln müsse!

Es bestätigt sich auch die These, dass Theorien 3. Grades – egal von welcher disziplinären Provenienz und egal ob Wissenschaftler oder Praktiker – immer Theorie 1. und 2. Grades mitbedingen und diese ggf. auch verändern (vgl. z.B. v. Schoenebeck). Insgesamt werden Theorien 3. Grades in ihrer Gänze kaum in elementarisierte Form dargestellt, sondern überwiegend nur in Versatzstücken. Eine Ausnahme bildet hier Flitner. Theorien 3. Grades äußern sich jedoch in allen Ratgebern (auch in jenen wenigen, die explizit darauf verweisen) implizit, indem sie sich in den Theorien 1. und 2. Grades darstellen und so indirekt an den Ratsuchenden herangetragen werden. Insofern äußert sich das favorisierte Paradigma des Autors in seinen Theoriegraden, bestimmt indirekt den Ratgeber und sein Verständnis von Erziehung (vgl. unten Punkt 2: „poietisches“ und „praktisches“ Verständnis). Nebenbei angemerkt: Ist der implizite Bezug auf Theorien 3. Grades nicht gefährlicher und manipulativer, weil er nur indirekt über Theorien 1. und 2. Grades an den Ratsuchenden vermittelt wird und dadurch für den Laien kaum durchschaubar ist?

Die Analyse zeigt auch, dass ebenso Erfahrungen äußerst stark auf die Theoriegrade des Autors einwirken und diese manifestieren und/oder verändern. Besonders deutlich wird dies bei den Ratgebern von v. Schoenebeck, Meves, Stöhr, Dessai, Bueb und Saalfrank. Bei Saalfrank und Bueb sind sie sogar bedeutsamer als wissenschaftliche Theorien. Bei ihnen tragen Erfahrungen sogar insofern zur Konstitution der Theorien 1. Grades bei, dass sie zu im Weniger'schen Sinne „falschen“ Theorien 1. Grades führen (vgl. z.B. Familienmythen bei Bueb) und so wiederum zu entsprechenden Theorien 2. Grades, die diese stützen. Erfahrungen dienen so als Beleg für die Richtigkeit der Theorien. Auch v. Schoenebeck führt Erfahrungserfahrungen als Motivation an, eine eigene Theorie 3. Grades zu entwickeln und zu veränderten Theorien 1. Grades zu gelangen und schließlich folgerichtig zu einem veränderten Erziehungsverständnis: Beziehung statt Erziehung.

Autoren wie v. Schoenebeck oder Stöhr legen gar die eigenen Theorien 1. Grades offen (obwohl diese laut Weniger kaum versprochen werden können), um die Leser zur Änderung anzuregen und somit zu einem veränderten Erziehungsverständnis zu bewegen! Erfahrungen sind also in allen Ratgebern von zentralem Stellenwert – unabhängig davon, ob Wissenschaftler oder Praktiker. Nahezu alle Autoren bis auf Flitner nutzen Erfahrungen auch als Beleg für die Richtigkeit der eigenen Aussagen. Flitner führt die Bedeutung von Erfahrung für den Zusammenhang von Nachdenken und Handeln sogar explizit aus,

jedoch nicht als ideologischen Überbau oder gar als Rechtfertigung für die Richtigkeit seiner Theorien – wie sie bei Bueb auf diese Weise zu „falschen“ Theorien führen können, sondern zur Veranschaulichung wie auch zur Erläuterung über den Zusammenhang und das Wechselverhältnis von Theorie und Praxis; also zur Elementarisierung seiner theoretischen Darstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Unterschiedlich ist also die Bedeutsamkeit von Erfahrungen für deren Erziehungsrat. Bei Flitner dienen Erfahrungen mehr zur Veranschaulichung und erhalten ihre Bedeutsamkeit im Wechselverhältnis von Theorien und Erfahrung, ohne die Bedeutsamkeit von Erfahrungen im Ratgeber über die Theorien 3. Grades zu stellen – Ratgeber können laut Flitner ja auch ‘lediglich’ Vorstellung (also Theorie) von Erziehung vermitteln, Erziehungsprozesse veranschaulichen, zum Nachdenken anregen; Handeln geschieht dann, natürlich theoriebasiert, auf der Basis von Erfahrung im konkreten Vollzug. Bei nahezu allen anderen Autoren erlangen Erfahrungen deutlich höheren Stellenwert, indem sie Belegfunktion erhalten, bei manchen wie Bueb dienen sie sogar als ideologischer Überbau, um ‘falsche’ Theorien 1. und 2. Grades zu rechtfertigen und deren Richtigkeit zu belegen. Als wesentlich konstatiert Weniger aber gerade, dass sich der Praktiker seiner Theoriegeleitetheit bewusst sein müsse, zum Schutz vor „falscher“ Theoriegeleitetheit und damit „falscher“ Erfahrung (vgl. Kap. III. 2.3.1.)!

Die Erweiterung der Weniger’schen Theoriegrade wie auch die Vorstellung der Spiralbewegung, wodurch Weniger das Theorie-Praxis-Verhältnis, das Ineingreifen der Theoriegrade und Erfahrung sieht, zeigt sich in den Erziehungsratgebern deutlich. Jedoch mit der Einschränkung, dass Weniger sich auf pädagogische Theorien bezieht, diese aber zugunsten von psychologischen Theorien in den untersuchten Ratgebern kaum zum Tragen kommen. Für eine Theorie von Erziehungsratgebern müsste das Modell von Weniger stärker ausdifferenziert, erweitert und systematisiert werden. Darüber hinaus müssten mehr Erziehungsratgeber untersucht werden, um deren Wesen, deren Theorie zu ergründen.

Interessant ist, dass auch Höffer-Mehlmer (2003) vergleichbar den hier vorliegenden Ergebnissen konstatiert, dass „die Ratgeber-eigene Theorie (sich, M.S.) im Schnitt als eine Mischung von Alltagstheorien (persönlichen Erfahrungen und Erkenntnissen), Wissenschaftswissen (in popularisierender Verkürzung und Auswahl) und Berufswissen beschreiben (lässt, M.S.), wobei letzteres selbst wiederum aus Alltagserfahrungen, gleichsam handwerklichen ‘Tradierungen’ und Wissenschaftswissen gespeist wird“ (ders., 2003, S. 282). Im Verständnis der hier vorliegenden Theoriegrade beschreibt Höffer-Mehlmer popularisierte Theorien 3. Grades, den Einfluss von Erfahrungen wie auch Theorien 2. Grades. Die m.E. hohe (v.a. weil nur implizit vorhandene, dann aber gerade auch durch explizite Offenlegung des Autors zur Veränderung des Erziehungsverständnisses beim Leser anregende) Bedeutsamkeit der Theorien 1. Grades fällt bei Höffer-Mehlmer weg. Er erwähnt die Vorannahmen des Autors nicht einmal. Ihre Relevanz in Ratgebern gerade auch im Hinblick auf das Verständnis von Erziehung (Praxis und Poiesis, vgl. Kap. 2 im Folgenden), die dann entsprechend ihren Ausdruck in Theorien 2. Grades finden (Theorien 1. Grades rekrutieren sich häufig wie Weniger theoretisch andeutet und die Analyse hier in erweitertem Verständnis von Weniger zeigt, aus Theorien 3. Grades und Erfahrung) darf keineswegs gering geschätzt werden. Es zeigte sich, dass sie als „falsche“ Theorien („Schematismus“, „veraltet“, ideologische Rechtfertigung“)

häufig dazu dienen, sich selbst wie auch die Theorien 2. Grades zu stützen, zu rechtfertigen und nach außen hin abzuschotten. Ihr Stellenwert für die „ratgebereigene“ Theorie sowie ihre Auswirkung auf den Ratsuchenden müssten noch eingehender untersucht werden!

An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass Weniger die kritische Reflexion der eigenen Theorien voraussetzt, um nicht Gefahr zu laufen, „falsche“ Theorien zu postulieren und in einen Schlendrian zu verfallen. Und da die Theorien 1. Grades kaum versprachlicht werden können, jedoch ‘Ausgangspunkt’ für die Theorien 2. Grades, den Erziehungsrat – also das, was für den Leser an der Oberfläche sichtbar wird – und für die postulierte Vorstellung von Erziehung („poiesis“ und „praxis“) ist, müsste doch gerade die Qualität eines Ratgebers an dem Versuch ihrer offenen Darlegung für den Leser liegen bzw. zumindest der Bewusstheit des Autors über seine Theorien 1. Grades. Dies setzt nicht nur voraus, dass der Autor seine eigenen Theorien 1. Grades reflektiert und nicht unkritisch an den Leser heranträgt, sondern durch die Offenlegung³⁶⁹ dem Leser einen offenen Umgang mit ihnen ermöglicht – und insofern folgerichtig die Entscheidung für oder gegen den postulierten Rat, der ja eben auf den Menschen-, Gesellschafts-, Familien-, und Geschlechterbildern des Autors beruht. Mangelnde Reflexion, Selbstkritik und Offenlegung führen nicht nur zu „falschen“ Theorien bei Ratgebenden, sondern auch beim Leser und verunmöglichen gleichsam eine reflektierte Positionierung des Lesers, denn die ‘Wurzel’ des Erziehungsrats bleibt unklar!

Sind es nicht gerade die Theorien 1. Grades, die – entweder als unreflektierte Bilder oder gerade bewusst als implizite Bilder (Gesellschafts-, Menschen-, Kind-, Erziehungs-, Familienbilder) – Vorstellungen von Erziehung („praxis“ und „poiesis“) und Theorien 2. Grades bedingen? Folglich auch die im Ratgeber enthaltenen Intentionen des Autors konstituieren und steuern? Und weiter gedacht: Sind Erziehungsvorstellungen nicht immer ein Ausdruck der Gesellschaftssicht bzw. -kritik des Autors und seines favorisierten Menschenbildes? Verfolgt somit (und damit in klassisch aufklärerischer Intention) der in Erziehungsratgebern enthaltene Erziehungsrat nicht wie jedes theoretische Erziehungskonzept auch (nur in einem anderen Bewusstheits- und Abstraktionsgrad) als Antwort auf eine bestimmte Zeit Gesellschaft über entsprechende Erziehungsvorstellungen zu verändern? Und sitzt die ‘Wurzel’ dieser Intention nicht in den Theorien 1. Grades?

Es zeigte sich gleichermaßen, wie enorm der Einfluss des Zeitgeistes auf die in den Ratgebern enthaltenen Theoriegrade ist und somit jeder Ratgeber immer auch eine „Antwort“ auf den Zeitgeist darstellt. Nicht nur die Theorien 3. Grades (S. oben), sondern auch die Theorien 1. Grades sind Ausdruck des Zeitgeistes, indem sich der Autor mit seinem Gesellschaftsbild, Familienbild, Menschenbild udgl. von Bestehendem abgrenzt und Wandel (restaurativ oder progressiv) zu initiieren sucht; oder aber, indem er als ‘Kind seiner Zeit’ in dieser verhaftet ‘nur’ einen Ausdruck dieser Zeit darstellt. Insofern enthält jeder der hier untersuchten Ratgeber ‘politischen’ Impetus – ob vom Autor bewusst intendiert oder nicht, muss offen bleiben. Und auch jene Ratgeber, die eine stark

³⁶⁹ Obwohl Weniger die These vertritt, dass Theorien 1. Grades nicht versprachlicht werden können, gehe ich auf Grund der Analyse der Ratgeber davon aus, dass die Offenlegung der Theorien 1. Grades zumindest in Ansätzen möglich ist und auch gefordert werden kann.

individualistische Sicht auf den Menschen haben, versuchen, von einem bestimmten Menschenbild ausgehend, Gesellschaft dahingehend zu ändern bzw. zu beeinflussen. Insgesamt zeigte sich auch in den Ratgebern das Muster: Zeitgeisteinfluss und Theorien 3. Grades bedingen sich wechselseitig und wirken sich auf die Theorien 1. Grades aus. Die gemachten Erfahrungen, in die diese Theoriegrade eingehen, modifizieren Theorien 2. Grades, die so wiederum die Theoriegrade bedingen. Theorien 1. Grades – unabhängig davon, ob sie im Weniger'schen Sinne falsch oder richtig sind – und Theorien 2. Grades passen somit meist zueinander und stützen sich wechselseitig – vielleicht sogar gerade dann, wenn sie restaurativ und „falsch“ sind?

Interessanterweise zeigt sich auch, dass nahezu alle Autoren, wenn auch nicht bewusst, mittels ihrer Theorien 1. Grades ihre Theorien 2. Grades zu stützen suchen; einige begründen so sogar „falsche“ Theorien 1. Grades. Weniger bezeichnet sie als „falsch“, wenn sie veraltet, schematisch und/oder als ideologischer Überbau, als Rechtfertigung benutzt werden, die dann im vorliegenden Fall die ebenso „falschen“ Theorien 2. Grades stützen (vgl. z.B. besonders deutlich bei Haarer, Meves, Bueb) oder gar widersprüchlich sind (vgl. z.B. besonders deutlich bei Wallenstein, teils bei Struck) und somit dem Rat-suchenden als ideologisch undurchschaubare Postulate begegnen. Teils werden auch Theorien 3. Grades schematisch und ideologisch verwendet und damit in einer für den Leser unumstößlichen Geschlossenheit vorgebracht (z.B. Struck, v. Schoenebeck, Wallenstein). Teilweise widersprechen sich die Theorien 1. Grades (z.B. Wallenstein) oder sie ergänzen sich derart, dass sie sich wechselseitig stützen und gegen Kritik von außen schützen (z.B. Haarer).

Die These, dass Theorien 1. Grades beim Wissenschaftler möglicherweise reflektierter als beim Praktiker sind (vgl. Kap. III.2.3.2.), lässt sich mit dieser Stichprobe nicht bestätigen, aber auch nicht widerlegen. Zählt man v. Schoenebeck aufgrund seiner Promotion und seiner entwickelten Theorie (Amication) zum Kreise der Wissenschaftler, findet man zwar bei ihm, wie auch bei Flitner, die explizite Offenlegung von Theorien 1. Grades; bei dem Erziehungswissenschaftler Struck zeigen sich dagegen keinerlei Offenlegung und Reflexion über seine Theorien 1. Grades – ja sogar das Auffinden implizit enthaltener Theorien 1. Grades im Kontext der Analyse war kaum möglich. Dagegen ist bspw. bei Stöhr, der vielmehr der Kategorie Praktiker zuzuordnen ist, eine explizite Offenlegung seiner Theorien 1. Grades zu verzeichnen; bei anderen Praktikern wie Haarer oder Saalfrank ist dagegen wiederum kein bewusster Umgang mit Theorien 1. Grades zu erkennen. Insgesamt müsste diese These mit einer größeren Stichprobe untersucht werden. Zudem wäre es vermutlich hilfreich, die problematische Unterscheidung von Wissenschaftler und Praktiker im Kontext der Überprüfung dieser These dahingehend zu überwinden, dass man die These an Theorien 3. Grades bindet. Das bedeutet: Gibt es in Ratgebern, die explizit pädagogische Theorien 3. Grades in sich tragen und diese zu elementarisieren suchen, wie bspw. bei Flitner, einen bewussteren Umgang mit Theorien 1. Grades? Bei Flitner war dies nämlich der Fall. Auch v. Schoenebeck rekurriert explizit auf pädagogisches Theoriewissen und transportiert zugleich einen hohen Bewusstseitsgrad im Bezug auf die Theorien 1. Grades. Die einzigen beiden, die dieses Raster nicht erfüllen, sind Stöhr und Bueb. Bueb trägt zumindest implizit ein pädagogisches Theoriegerüst in sich; zwar lassen sich Theorien 1. Grades implizit herauslesen, jedoch explizit findet keine Offenlegung statt; während sich diese bei Stöhr findet, der jedoch keine pä-

dagogische Theoriebildung transportiert. Insofern wäre diese These weiter zu überprüfen. Deutlich wird m.E. jedoch die hohe Bedeutsamkeit von Theorien 1. Grades für die Theorien 2. Grades und den Erziehungsrat im Allgemeinen.

1.2. Auffassung von Theorie und Praxis

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mehrheit der untersuchten Ratgeber ein „poietisches“ Erziehungsverständnis aufweisen, das aus den Theorien 1. Grades resultiert, welche sich wiederum vorwiegend – Erfahrungen nehmen ebenso eine bedeutende Rolle ein – aus den Theorien 3. Grades bzw. den dem Ratgeber je zugrundeliegenden Paradigma speisen: medizinische und psychologische Paradigmen normieren Entwicklung und gehen von Vorstellungen über falsche und richtige Erziehung aus (vgl. z.B. Haarer und Graupner); Erziehungsratgeber, denen ein psychologisches Paradigma inne wohnt (z.B. Meve, Saalfrank, Zulliger, bedingt auch Struck), vernachlässigen die gesellschaftliche Dimension und sind überwiegend individualistisch geprägt. Auch v. Schoenebecks Theorien 1. Grades, wenn auch nicht psychologisch geprägt, doch aber bewusst gesellschaftskritisch und naturoptimistisch, sind individualistisch und legen die Grundlage für ein „poietisches“ Verständnis von Erziehung. Es finden sich aber auch Ratgeber, die die gesellschaftliche Seite überbetonen und die individuelle vernachlässigen – somit der gesellschaftsaffirmativen Variante zuzurechnen sind und damit ein deutlich „poietisches“ Verständnis von Erziehung in sich tragen (wie Haarer oder Bueb). Bei Stöhr und Wallenstein zeigt sich innerhalb der Ratgeberebene ein Mix aus „poiesis“ und „praxis“. Ein interessantes Resultat, das jedoch in der Konzeption der Fragestellung keine Beachtung fand, jedoch in der Differenzierung der Frage nach Poiesis und Praxis von grundlegender Bedeutung ist, ist die Unterscheidung der dem Ratgeber immanenten Ebenen: einmal die Ebene des Erziehungsrats (Hier geht es um den Rat, den der Ratgebende dem Ratsuchenden erteilt: Welches Verständnis hat der Ratgebende von Erziehung?) und die Vermittlungsebene (Hier geht es um die Art, wie der Ratsuchende dem Ratgebenden den Rat erteilt: Welches Verständnis hat der Ratsuchende vom Vermittlungsprozess, der ja selbst wiederum ein pädagogischer Prozess ist). Die Analyse zeigt, dass zwischen der Ebene des Erziehungsrats und der Vermittlungsebene bezüglich „poiesis“ und „praxis“ unterschieden werden muss: Stöhr, Dessai, v. Schoenebeck, Rogge, Struck und Saalfrank haben zwar ein überwiegend „poietisches“ Verständnis von Erziehung (Erziehungsebene), versuchen aber den Leser auf der Vermittlungsebene zur Reflexion anzuregen und treten im ‘Ratgeberdialog’ mit dem Leser überwiegend „praktisch“ auf. Das Erziehungsverständnis („poiesis“ und „praxis“) hängt stark vom disziplinären Paradigma ab, das dem Ratgeber zu Grunde liegt und weniger vom Zeitgeist – auch wenn der Zeitgeist natürlich auch Einfluss auf die Theoriegrade hat (s. vorangegangenes Kapitel) –, bzw. von der Tatsache, ob der Autor Wissenschaftler oder Praktiker ist. Ob ein Ratgeber überwiegend ein „poietisches“ oder „praktisches“ Verständnis von Theorie und Praxis in sich trägt, hängt also aufgrund der vorliegenden Analyse mit den wissenschaftlichen Theorien und den Theorien 1. Grades zusammen, die im Ratgeber tragend sind: Bestimmte Paradigmen gehen mit bestimmten Welt- und Menschenbildern einher, die zusammen mit den Erfahrungen sowie der Gesellschaftssicht des Autors (Theorien 1. Grades), das Verständnis von Erziehung und damit den Erziehungsrat fundieren. Auch hier wird die hohe Bedeutsamkeit der Theorien 1. Grades offenkundig.

Die Analyse belegt, dass psychoanalytisch bzw. psychologisch orientierte Erziehungsratgeber durch ihre poiesis-Vorstellung, die darüber hinaus auch noch einseitig an die Mutter gebunden wird, das Schuldhaftigkeitspostulat weitertragen. Wenn auch die Stichprobe zu klein sein mag für eine valide Überprüfung dieser These, so ist es m.E. eine lohnende Aufgabe, diese 'Spur' weiterzuverfolgen und somit kritisch nachzufragen und zu prüfen, welchen Beitrag Erziehungsratgeber im Bezug auf die Entwicklung des öffentlichen bzw. über Zuschreibungsprozesse vermittelten Frauen- und Mutterbildes auch heute noch leisten!

2. Weitergehende, aus der Hauptfragestellung sich entwickelnde Fragen

2.1. Enthalten die untersuchten Ratgeber Weiterentwicklungspotential für den Ratsuchenden?

Zunächst sei nochmals auf die eingangs gestellte Frage verwiesen (vgl. Kap. III.2.5.1.): Die Frage, ob der jeweils untersuchte Ratgeber auf Mündigkeit abzielt und damit zusammenhängend eine Förderung des Weiterentwicklungspotentials des Adressaten in sich trägt, gründet auf der Prämisse, welches Verständnis von Theorie und Praxis der Ratgeber hat. Daher ist die Beantwortung dieser Grundfrage gleichsam Voraussetzung und Grundlage zur Bearbeitung der weiteren Frage. Hat der Ratgeber also ein (überwiegend) „praktisches“ Verständnis von Theorie und Praxis und trägt somit – das Weiterentwicklungspotential des Ratsuchenden anregend – dazu bei, Mündigkeit, – und damit letztlich einen Bildungsprozess beim Adressaten –, anzuregen?

Lediglich in Flitners Erziehungsratgeber findet sich ein dezidiert „praktisches“ Erziehungsverständnis; dieser trägt nicht nur auf der Ebene des Erziehungsrats, sondern auch auf der Vermittlungsebene ein „praktisches“ Verständnis in sich und vermag den Ratsuchenden zur Reflexion anzuregen – und somit eigenständige Weiterentwicklung in Sachen Erziehung zu fördern. Andere Ratgeber jedoch, die auf der Vermittlungsebene ein „praktisches“ Verständnis aufweisen, zur Reflexion anregen, den Ratsuchenden als mündiges Gegenüber betrachten und diesen zu eigenständiger Weiterentwicklung über Reflexion anzuregen versuchen, haben auf der Ratebene ein „poietisches“ Verständnis von Erziehung (vgl. vorangegangenes Kapitel).

Die vorausgehende These müsste folglich, wie sich durch die Ebenendifferenzierung herauskristallisiert hat, für weitere Analysen ausdifferenziert werden. Von der Ebene des erteilten Rats auf die Vermittlungsebene zu schließen ist jedoch nicht möglich, wie die Analyse zeigt. Für weitergehende Forschung soll hier unbedingt differenziert werden: Wie wird der Rat, das Verständnis von Erziehung (das „poietisch“ sein kann), vermittelt? Also wie wird das postulierte Theorie-Praxis-Verständnis dem Ratsuchenden, der ja durch die Vermittlung wiederum 'Educandus' wird, vermittelt? Denn der Ratgeber kann durchaus ein überwiegend poetisches Verständnis von Erziehung aufweisen, in der Vermittlung jedoch „praktisch“ sein. Insofern passt das postulierte Theorie-Praxis-Verständnis nicht zu dem vom Ratsuchenden dann tatsächlich auf der Vermittlungsebene praktizierten Theorie-Praxis-Verständnisses – so dass von einer Metaperspektive aus betrachtet, sich wiederum eine Ebene höher ein Widerspruch in der postulierten Vorstel-

lung (Theorie) und dem tatsächlich ‘praktizierten’ (Praxis) ergibt. Genau an dieser Stelle tut sich eine neue Forschungsfrage auf.

2.2. Wie hat sich die pädagogische Ratgeberliteratur im Bezug auf das in ihr eventuell enthaltene Weiterentwicklungspotential für den Adressaten im Verlauf der BRD entwickelt?

Auch hier rekurrierend auf die eingangs gestellte Frage, wie sich die pädagogische Ratgeberliteratur im Bezug auf das in ihr eventuell enthaltene Weiterentwicklungspotential für den Adressaten im Verlauf der BRD entwickelt hat (vgl. Kap. III.2.5.2), lässt sich sagen: Da für das im Ratgeber enthaltene Weiterentwicklungspotential die Vermittlungsebene aussagekräftig ist, findet sich hier – während sich auf der Ebene des Erziehungsrats keine Korrelation mit dem Zeitgeist zeigte, und überwiegend ein „poietisches“ Verständnis auffindbar war, das v.a. von dem zugrundeliegenden Paradigma ausgeht – im Verlauf der Jahrzehnte eine zunehmend stärkere Orientierung an Reflexion, Weiterentwicklung, welches von einem Verhältnis zwischen Ratgebendem und Ratsuchendem ausgeht, das mit weniger Gefälle und Hierarchisierung einhergeht. Dennoch müsste auch diese Frage aufgrund der oben beschriebenen Ausdifferenzierung und unterschiedlichen, dem Ratgeber immanenten Ebenen, genauer untersucht werden.

3. Forschungsausblick

Da es sich um eine explorative Studie handelt, dient die Arbeit v.a. auch dazu, auf die Notwendigkeit weitergehender Forschung aufmerksam zu machen. Diese Notwendigkeit bezieht sich nicht nur auf die hier vorliegende Fragestellung im engeren Sinne und die hier vorliegende Stichprobengröße, die natürlich keine verallgemeinerbaren Aussagen zulässt. Sie bezieht sich auch nicht nur auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung des methodischen Vorgehens zur Analyse von Ratgebern insgesamt, sondern auf weitergehende Forschung im Bezug auf

1. Erziehungsratgeber unter systematischer Perspektive: Insgesamt weisen Erziehungsratgeber v.a. unter systematischer Perspektive einen immensen Forschungsbedarf auf – ein noch weitgehender ‘blinder Teil’ der pädagogischen Praxis, der aber wohl gerade das pädagogische Handeln von Eltern und damit das tradierte Erziehungswissen, das Eltern an ihre Kinder weitergeben, die ja wiederum erziehen, mitbestimmt und somit tradierte Wissensbestände unserer Erziehungskultur mitkonstituiert.
 - a. Die Formulierung „wohl“ lässt bereits die Forschungslücke erahnen: Es liegt weder Wissen darüber vor, wie stark Eltern Erziehungsratgeber nutzen, welche Erziehungsratgeber sie nutzen, nach welchen Kriterien sie diese aussuchen, wie und ob sie subjektiv empfunden diese in ihre vorhandenen Wissensbestände einbeziehen udgl. Es wären also empirische Analysen darüber nötig. Die Studie von Smolka (2002) böte hier erste Ansatzpunkte.
 - b. Aber auch deskriptive Beschreibungen über Erziehungsratgeber, über die Gattung an sich, fehlen. Höffer-Mehlmer versucht hier erste Klassifizierungsversuche, die jedoch – allein schon da Erziehungsratgeber über des Medium Buch hinausgehen und Höffer-Mehlmer sich nur auf diese bezieht – unbedingt zu erweitern sind: Wie

sind Erziehungsratgeber also zu definieren, die verschiedenen Arten zu klassifizieren und zu unterscheiden?

- c. Transparenz und Qualitätskriterien auf dem Elternratgebermarkt: Es herrscht keine Transparenz über den gegenwärtigen Erziehungsratgebermarkt. Welche Qualitätskriterien kann man Eltern 'an die Hand' geben? Wie ist Transparenz zu gewährleisten? Transparenz und Qualitätskriterien, die auf dem Weiterbildungsmarkt längst gefordert werden und – egal wie problematisch auch in der Erwachsenenbildung die Suche nach geeigneten Instrumentarien verläuft – müssten dennoch für den Elternbildungsmarkt insgesamt wie auch für Ratgeber im Speziellen geschaffen werden.
2. Erziehungsratgeber unter historischer Perspektive: Selbst unter historischer Perspektive werden die Studien (historische Studien sind ja noch eher vorhanden) je näher man sich der Gegenwart annähert, v.a. seit 1945, weniger. Insgesamt fehlen Überblicksarbeiten und Systematisierungsversuche – von einer theoretischen Aufarbeitung von Erziehungsratgebern ist die pädagogische Disziplin noch weit entfernt.
3. Über dieses allgemeine Defizit hinaus konnte die Analyse zeigen, dass in Erziehungsratgebern v.a. psychologische, aber keineswegs pädagogische Theoriebildung Eingang gefunden hat. Was als Erziehungsratgeber 'verkauft' wird, gestaltet sich inhaltlich häufig als Erziehungstipp mit psychologischer Brille. Es gilt insgesamt den kritischen Blick auf den Erziehungsratgebermarkt weiter auszubauen und sich der Verantwortlichkeit für diesen Teil der Erziehungspraxis nicht nur bewusst zu werden, sondern die Verantwortlichkeit anzunehmen, denn, so die polemische These: Es wäre nur ein weiteres genuin pädagogisches Thema, das die pädagogische Disziplin anderen Wissenschaftsfeldern überlassen würde. Der Identitätsverlust des Pädagogischen durch Eingreifen anderer Disziplinen in genuin pädagogische Felder verweist m.E. auch im Kontext der Erziehungsratgeber mehr denn je auf den Ruf nach Verantwortlichkeit, damit die Pädagogik ihre „relative Eigenständigkeit“ gegenüber anderen Feldern auch hier behaupten kann.
4. Wie stark doch gerade die Psychologie den Ratgebermarkt und v.a. auch die tradierte Erziehungskultur und das Bewusstsein von Mütterlichkeit und Mutterschaft bestimmt, zeigt sich besonders am Schuldhaftigkeitspostulat: Dieses Postulat, das von der Psychologie geschürt wird (vgl. Badinter 1982), setzt sich auch in den vorliegenden Ratgebern weiter fort. Auch Griesse (2007, S. 57) stellt fest, dass fast alle von ihm untersuchten „Elternberater“ Mütterberater sind, die mit den klassischen Rollenverteilungen und Schuldhaftigkeitspostulaten spielen! Diese These gilt es weiter zu verfolgen. Und als zweite Frage: Wie stellt sich das im Ländervergleich dar? Zeichnen die Ratgeber Frankreichs bspw. ein anderes Bild? Wenn ja, könnte dies eine erste Erklärung sein, weshalb niemand in diesem Land aufschreit und über schlechte Mütter klagt, wenn Kinder fremdbetreut werden, sondern entspannter mit kindlicher Fremdbetreuung in frühen Kinderjahren umgeht? Ist das Bild der 'schlechten Mutter' ein durch Ratgeber mitbedingtes deutsches Phänomen?
5. Ein interessantes Resultat ist auch, dass sich die Tradition der Erziehungsratgeber als Mütterratgeber, die sich v.a. im 19. Jahrhundert ausbildete, implizit weiter fort schreibt. Explizit wird diese Tradition zwar brüchig, da die Autoren im Verlauf der Jahrzehnte nicht mehr nur die Mutter in Sachen Erziehung ansprechen. Implizit bleibt

die Mutter meist aber die Hauptadressatin in Sachen Erziehung – Mutter- wie Familienbild (also Theorien 1. Grades) zeigen dies eindrücklich. Bürgerliches Familienmodell und Rollenzuschreibungen ziehen sich ebenso implizit über die Jahrzehnte hinweg durch die Ratgeber. Eine zu erforschende Frage wäre, ob Ratgeber noch immer zur Verbreitung dieser Leitbilder beitragen, d.h. Ratgeber also restaurative Rollenbilder verbreiten.

6. Die Brisanz und Notwendigkeit von Forschung zeigt sich auch im aktuellen Diskurs Bueb – Winterhoff und der Medienwirksamkeit der „Super Nanny“: Zwar reagiert die pädagogische Disziplin seit jüngster Zeit, jedoch noch eher zögerlich und – polemisch gesprochen – vor allem dann, wenn die Auseinandersetzung selbst wieder auf Medienwirksamkeit hoffen lässt (vgl. Resonanz auf Bueb), aber keineswegs aufgrund einer „Befangenheit“ (E. Weniger), im Sinne einer „selbstlosen“ Verantwortlichkeit für dieses Feld insgesamt: Pädagogik muss, gemäß dem geisteswissenschaftlichen Anspruch eine Wissenschaft „von der Praxis für die Praxis“ zu sein, aus ihrem ‘Elfenbeinturm’ ausbrechen und sich der Praxis ‘stellen’, ohne sich hinter Theorie zu verstecken aus Angst die Komplexität der Erziehung zu trivialisieren oder gar aus Angst, eine negative Reputation zu erlangen. Was Christa Berg 1991 schrieb, nämlich dass das Auseinanderdriften der Gattungen mit der Aufklärung ihren Ursprung nahm, bleibt bis heute bestehen. Erziehungswissenschaft ist noch immer auf sich selbst bezogen – und überlässt damit das Feld der großen Pluralität an Ratgeberinhalten. Trägt die Wissenschaft damit nicht auch durch mangelnde Verantwortlichkeit für dieses Praxisfeld und unzureichende Positionierung zur Verunsicherung der Eltern mit bei?
7. Im Bezug auf die Familienforschung: Auch hier zeigte sich, dass über die Sozialgeschichte von Familie Forschungen fehlen, je näher man in die Gegenwart rückt. V.a. in der Auseinandersetzung mit den 60er Jahren wurde deutlich, dass Studien zur Sozialgeschichte von Familie unter genuin pädagogischer Perspektive fehlen. Hier zeigte sich v.a., dass Forschung zur Familie, die sich nicht auf das Kommunenleben oder Kinderläden, sondern auf die ‘breite Masse’ bezieht, ausbleibt. V.a. auch: Wie wurden diese Konzepte von dem Gros der bundesdeutschen Bevölkerung erlebt? Welchen Einfluss hatten Kinderladenkonzepte auf Familien dieser Zeit? Insgesamt: Wie war Familienleben in den 60er Jahren? Insgesamt ist erziehungswissenschaftliche Familienforschung im 20. Jahrhundert historisch noch weitestgehend unbearbeitet.
8. Besonders die unter dem Label „antiautoritäre Erziehung“ bezeichneten Konzepte und ihre Praxen weisen Forschungsbedarf auf. Ihre mangelnde Aufarbeitung sorgt bereits in der Wissenschaft für verklärte Darstellungen (vgl. Kap. IV.3.1.) Meike Baader (vgl. dieS. 2007, 2008) zeigt hier jüngst erste Forschungsansätze auf.
9. Ebenso einen großen Forschungsbedarf weist die Antipädagogik auf. Nach einer Beachtung der Ansätze in den 80er Jahren durch die Wissenschaft blieb eine ausführliche Diskussion aus. Weitergehende Forschung zu Theorie und der Praxis bspw. des Vereins „Freundschaft mit Kindern“ wäre interessant (vgl. Fußnoten in Kap. IV.5.). Die Notwendigkeit weitergehender Auseinandersetzung erhält Nachdruck angesichts der Tatsache, dass Zusammenschlüsse wie KinderRÄchTsZÄnker (www.Kraetzae.de) wieder an Aktualität gewinnen und Eltern für verführerische Sätze wie ‘unterstützen statt erziehen’ durchaus empfänglich sind.

10. Auch die Wertediskussion ist wenig erforscht: Wertediskussionen wurden wie aufgezeigt in Wiederauflage geführt und werden es wohl aufgrund des zunehmenden Wandels immer wieder werden. Allerdings besteht keine Notwendigkeit Wertewandel mit einem Werteverfall gleichzusetzen, da Wertewandel an gesellschaftlichen Wandel gebunden ist. Schon die Aufarbeitung der Diskussionen um die Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ wäre zur Verdeutlichung der Wertediskussionen sowie ihrer Kontinuitäten und Diskontinuitäten eine spannende Frage (vgl. meine These in Kap. IV.4.1.). Insgesamt ist historische Forschung zum Thema Werte und Wertewandel kaum vorhanden.

VI. Literaturverzeichnis

Verzeichnis der untersuchten Ratgeber

- Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. München 2006
- Dessai, Elisabeth: Kinderfreundliche Erziehung in der Dreizimmerwohnung. Ein unorthodoxer Ratgeber. Frankfurt am Main 1973
- Flitner, Andreas: Konrad sprach die Frau Mama (...) Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München 1982
- Graupner, Heinz: Das Elternbuch. Ein Schlüssel zur Kinderwelt. München 1955
- Haarer, Johanna: Die Mutter und ihr erstes Kind. Nürnberg 1949
- Meves, Christa: Mut zum Erziehen. Erfahrungen aus der psychagogischen Praxis. Hamburg 1970
- Rogge, Jan-Uwe: Kinder brauchen Grenzen. Reinbek bei Hamburg 1993
- Saalfrank, Katia: Die „Super Nanny“. Glückliche Kinder brauchen starke Eltern. München 2007
- Schoenebeck, Hubertus von: Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München 1982
- Stöhr, Johannes A.: Hört auf mit dem Erziehen – Gebt uns Kindern endlich eine Chance. München 1969
- Struck, Peter: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland. Berlin 1992
- Wallenstein, Anton: Kindheit und Jugend als Erziehungsaufgabe. Freiburg 1951
- Zulliger, Hans: Elternschulung und Elterngeist. Stuttgart 1961

Sekundärliteratur

- Abeltd, Sönke: Erziehung – Moral – Recht. Moralische Spannung und institutionelle Vermittlung des Erzieherhandelns. Berlin 2001
- Adorno, Theodor W.: Einführung zu Gerhart Baumert unter Mitwirkung von Edith Hünninger: Deutsche Familien nach dem Kriege. Darmstadt 1954, S. V–IX
- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Eine Auswahl. Frankfurt am Main 1971, S. 322–339
- Ahrbeck, Bernd: Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart 2004
- Aktionsrat zur Befreiung der Frauen: Arbeitspapier (Oktober 1968). In: Saß, Hans-Werner (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Stuttgart 1972, S. 183–188
- Allerbeck, Klaus/Hoag, Wendy: Wertewandel – oder gewandelte Verhältnisse? In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Immer diese Jugend. Ein zeitgeschichtliches Mosaik. 1945 bis heute. München 1985, S. 411–420
- Andresen, Sabine: Familie und Erziehung als Verfallsgeschichten. Naive Zugänge, literarische Dramatisierungen, banale Reden. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Zürich, 1/2002, S. 3–6
- Andresen, Sabine: Popularisierung und Trivialisierung von Erziehung. Erziehungsdiskurse in kulturtheoretischer Perspektive. In: Marotzki, Winfried/Wigger, Lothar (Hrsg.): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn 2008, S. 115–134
- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 1975
- Arnold, Rolf: Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“. Heidelberg 2007
- Artelt, Cordula u.a.: PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse, hrsg. v. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 2002
- Aust, Stefan/Preuß, Joachim (Hrsg.): Deutschland im SPIEGEL. Band II. Die entstaubte Republik (1960–1969). Hamburg 2005
- Aust, Stefan/Preuß, Joachim (Hrsg.): Deutschland im SPIEGEL. Band III. Träume und Alpträume (1970–1982). Hamburg 2005
- Aust, Stefan/Preuß, Joachim (Hrsg.): Deutschland im SPIEGEL. Band IV. Abschied vom kalten Krieg (1983–1990). Hamburg 2005

- Baader, Meike Sophia: Erziehung „gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip“ als gesellschaftsverändernde Praxis. 1968 und die Pädagogik in kultur-, modernitäts- und professionsgeschichtlicher Perspektive 1965–1975. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie. 13 (2007) 2, S. 78–84
- Baader, Meike Sophia: 1968 und die Pädagogik. In: Tobias Schaffrik/Sebastian Wienges (Hrsg.): 68er Spätlese – Was bleibt von 1968? Münster 2008, S. 58–77
- Badinter, Elisabeth: Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. München 1982 (2. Auflage)
- Bäuerle, Wolfgang: Theorie der Elternbildung. Weinheim/Berlin/Basel 1971
- Baumert, Gerhart unter Mitwirkung von Hünig, Edith: Deutsche Familien nach dem Krieg. Darmstadt 1954
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen. München 2000 (2. Auflage)
- Beckmann, Hans-Karl: Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerbildung. Weinheim/Berlin 1968
- Beckmann, Hans-Karl: Das Verhältnis von Theorie und Praxis im engeren Sinne. In: Klafki, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 3. Weinheim 1971, S. 184–202
- Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973
- Benner, Dietrich u.a.: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München/Wien/Baltimore 1978
- Benner, Dietrich: Holzwege der Kritik. Eine Rekonstruktion der Antinomien der Pädagogik in den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“. In: Benner, Dietrich u.a.: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München/Wien/Baltimore 1978, S. 1–25
- Benner, Dietrich: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim/München 1986, S. 31–57
- Benz, Ute: Brutstätten der Nation. In: Dachauer Hefte. Dachau 4 (1988) 4, S. 144–163
- Benz, Ute: Frühe Kindheit im Nationalsozialismus. Der Mythos Mutter im Hitlerreich und seine Folgen. In: Psychosozial (1991) 3, S. 30–42
- Berg, Christa: „Rat geben“. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 5, S. 709–733
- Berg, Christa: „Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen“. Der Spargedanke in der Ratgeber-Literatur 1850 bis 1914. In: Pix, Manfred (Hrsg.): Erziehung zur Sparsamkeit. Zeitschrift für bayrische Sparkassengeschichte. (1993) 7, S. 69–98
- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden 2004
- Berger, Manfred: Johanna Haarer. In: Christ und Bildung. München 51 (2005) 7, S. 27
- Berger, Manfred: Johanna Haarer. Ein Beispiel der Erziehungsvergessenheit. In: Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit. (2009) 5, S. 12–13
- Bergmann, Wolfgang: Warum unsere Kinder ein Glück sind. So gelingt Erziehung heute. Weinheim/Basel 2009 (2. Auflage)
- Bergold, Ralph/Knoll, Jörg/Mörchen, Annette (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbst-organisierten Lernen. Bonn 1999
- Bertram, Hans: Elternbildung: Aktuelle Formen und Probleme der Verbreitung von Sozialisationswissen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Lüscher, Kurt (Hrsg.): Sozialpolitik für das Kind. Stuttgart 1979, S. 97–112
- Bertram, Hans (Hrsg.): Das Individuum und seine Familie. Lebensformen, Familienbeziehungen und Lebensereignisse im Erwachsenenalter, DJI Familiensurvey Band 4, Opladen 1995
- Beutler, Kurt/Horster, Detlef (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Stuttgart 1996
- Beutler, Kurt: Erich Weniger (1894–1961). In: Brinkmann, Wilhelm/Harth-Peter, Waltraud (Hrsg.): Freiheit – Geschichte – Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Würzburg 1997, S. 286–303
- Bittner, Günther: Was bleibt von der „antiautoritären Erziehung“? In: Bittner, Wilhelm (Hrsg.): Freiheit – ohne Autorität? Stuttgart 1972, S. 49–63
- Bittner, Günther: Hans Zulliger. In: Fatke, Reinhard/Scarbach, Horst (Hrsg.): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt am Main 1995, S. 53–66

- Blankertz, Herwig (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.–10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim/Basel 1978 (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 15).
- Blass, Josef Leonhard: Modelle pädagogischer Theoriebildung. 2 Bände. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978
- Bleuel, Hans Peter: Kinder in Deutschland. München 1973
- Blumensberger, Susanne: „Die Haare kraus, die Nase krumm“. Feindbilder in nationalsozialistischen Kinderbüchern. In: Biblos. Wien 49 (2000) 2, S. 247–168
- Blücher, Viggo Graf: Die Generation der Unbefangenen. Zur Soziologie der jungen Menschen heute. Düsseldorf/Köln 1966
- Böckler, Michael/Herbert, Willi/Hippler, Hans-Jürgen/Kluck, Michael (Bearb.): Wertewandel und Werteforschung in den 80er Jahren. Forschungs- und Literaturdokumentation 1980-1990, hrsg. v. Informationszentrum Sozialwissenschaften. Bonn 1991
- Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. In: Brinkmann, Wilhelm/Renner, Karl (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn 1982, S. 29–44
- Böhm, Winfried: Was heißt „christlich erziehen“? In: Böhm, Winfried/Friedberger, Walter/Greshake, Gisbert (Hrsg.): Wer ist der Mensch? Was Theologie, Soziallehre und Pädagogik uns sagen. Freiburg/Basel/Wien 1983, S. 101–134
- Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Würzburg 1985
- Böhm, Winfried: Theorie der Bildung. In: Böhm, Winfried/Lindauer, Martin (Hrsg.): „Nicht Vielwissen sättigt die Seele“. Stuttgart 1988, S. 25–48
- Böhm, Winfried: Was heißt: „christlich erziehen“? Würzburg/Innsbruck 1992a
- Böhm, Winfried: Theorie der frühkindlichen Erziehung. In: Fuchs, Birgitta/Harth-Peter, Waltraud (Hrsg.): Alternativen frühkindlicher Erziehung. Von Rousseau zu Montessori. Würzburg 1992b, S. 11–35
- Böhm, Winfried: Erziehung und Lebensinn – Ein Problemauflüß. In: Böhm, Winfried/Lindauer, Martin (Hrsg.): Woher, Wozu, Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben. Stuttgart 1994 (2. Auflage), S. 260–273
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1994 (14., überarb. Auflage) (Artikel über die Begriffe Person, S. 530–531 und Personalismus, S. 531–532)
- Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Würzburg 1995 (2. überarb. Auflage)
- Böhm, Winfried: Das Zeitgemäße einer unzeitgemäßen Pädagogik. In: ders.: Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze, hrsg. u. eingeleitet v. Andreas Lischewski. Bad Heilbrunn 1997, S. 207–223
- Böhm, Winfried: Die Person als Maß der Erziehung. In: ders.: Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze, hrsg. u. eingeleitet v. Andreas Lischewski. Bad Heilbrunn 1997, S. 191–206
- Böhm, Winfried: Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze, hrsg. u. eingeleitet v. Andreas Lischewski. Bad Heilbrunn 1997
- Böhm, Winfried: Erkennen und Handeln aus der Sicht von Erziehung und Pädagogik. In: ders.: Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze, hrsg. u. eingeleitet v. Andreas Lischewski. Bad Heilbrunn 1997, S. 113–133
- Böhm, Winfried: Das Subjekt ist tot. Es lebe die Person. In: Pädagogische Rundschau, 52 (1998), S. 291–301
- Böhm, Winfried: La mia pedagogia nell'attuale contesto culturale. In: Pedagogia e Vita. (2000a) 1, S. 12–35
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 2000b (15. erw. Auflage)
- Böhm, Winfried/Schiefelbein, Ernesto/Seichter, Sabine (Hrsg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Paderborn u.a. 2008
- Böhm, Winfried: Der Antagonismus zweier „civitates“ als pädagogisches Ärgernis. Ein Problemauflüß. In: Spiritus et Littera. Beiträge zur Augustinus-Forschung. Festschrift zum 80. Geburtstag von Cornelius Petrus Mayer OSA. Hrsg. von Guntram Förster, Andreas E.J. Grote und Christof Müller Würzburg (noch nicht erschienen)
- Böhme, Aribert: Bildungsnotstand und Erziehungsnotstand in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme. Norderstedt 2007
- Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Familie. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim/München 1997
- Borowsky, Peter: Sozialliberale Koalition und innere Reform. In: Informationen zur politischen Bildung. Zeiten des Wandels. Deutschland 1961-1974, hrsg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). (1998) 258, S. 31–40

- Borowsky, Peter: Tendenzwende Anfang der siebziger Jahre. In: Informationen zur politischen Bildung. Zeiten des Wandels. Deutschland 1961-1974, hrsg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), Nr. 258 (1998), S. 44-49
- Bott, Gerhard (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt 1970 (2. Auflage)
- Braunmühl, Ekkehart von: Antipädagogik. Weinheim 1975
- Braunmühl, Ekkehart von/Kupffer, Heinrich/Ostermeyer, Helmut.: Die Gleichberechtigung des Kindes. Frankfurt am Main 1976
- Braunmühl, Ekkehart von: Zeit für Kinder. Frankfurt am Main 1978
- Braunmühl, Ekkehart von: Was ist antipädagogische Aufklärung? Missverständnisse, Missbräuche, Misserfolge der radikalen Erziehungskritik. Bonn 1997
- Brenneis, Katharina: Das Positive Parenting Program in der Sendung Super Nanny. In: Prokop, Ulrike (Hrsg.): Erziehung als Unterhaltung in den populären TV-Ratgebern „Super Nanny“ und „S.O.S. Schule“. Marburg 2008, S. 97-128
- Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung vom empirisch-analytischen Standpunkt aus. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden 1979, S. 27-38
- Brezinka, Wolfgang: Die Pädagogik der Neuen Linken. Stuttgart 1980 (5. Auflage) (erstmalig 1972)
- Brinkmann, Wilhelm/Harth-Peter, Waltraud (Hrsg.): Freiheit – Geschichte – Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Würzburg 1997
- Brockhaus, Gundrun: Lockung und Drohung – die Mutterrolle in zwei Ratgebern der NS-Zeit. In: Gebhardt, Miriam/Wischermann, Clemens (Hrsg.): Familiensozialisation seit 1933 – Verhandlungen über Kontinuität. Stuttgart 2007, S. 49-68
- Brug, Gudrun/Hoffmann-Steltzer, Saskia: Fragen an Verena Stefan. Interview. In: alternative 19. (1976), S. 121f.
- Brumlik, Micha: Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft. Weinheim/Basel/Berlin 1978, S. 103-115
- Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim/Basel 2007 (2. Auflage)
- Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Berlin 2006
- Bueb, Bernhard: Disziplin und Liberalität: Werteerziehung und die Folgen von 1968. In: Bueb, Bernhard/Frevert, Ute/Joas/Hans/Ritter, Gerhard A. u.a. (Hrsg.): Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels. Göttingen 2008, S. 49-55
- Bueb, Bernhard: Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung. Berlin 2008
- Bünder, Peter: „Super Nanny“ und „Supermamas“. Wie der Gehorsam in der Erziehung wieder an Bedeutung gewinnt. In: Informationen für Erziehungsberatungsstellen. (2005) 2, S. 9-13
- Burger, Alfred: Der Lehrer als Erzieher. Hans Zulliger und Oskar Spiel – Aktualität und Bedeutung ihrer Schulpraxis für die heutige Pädagogik. Zürich 1992
- Castell-Rüdenhausen, Adelheid Gräfin zu: Familie, Kindheit, Jugend. 1. Familie und Kindheit. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 65-86
- Chamberlain, Sigrid: Aus der Kinderstube des Herrenmenschen. Über zwei deutsche Erziehungsbücher. In: Psychosozial. (1996) 63, S. 95-114
- Chamberlain, Sigrid: Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher. Gießen 1998 (2., korrigierte Auflage)
- Claßen, Johannes: Bibliographie zur antiautoritären Erziehung. Heidelberg 1971
- Cloos, Peter: Zwischen politischer Strategie und pädagogischem Wertewandel. Die Debatte um die „Antiautoritäre Erziehung“. In: Pädagogischer Blick. (1998) 1, S. 40-51
- Coerper, Carl/Hagen, Wilhelm/Thomae, Hans (Hrsg.): Deutsche Nachkriegskinder. Methoden und erste Ergebnisse der deutschen Längsschnittuntersuchungen über die körperliche und seelische Entwicklung im Schulkindalter. Stuttgart 1955
- Conze, Eckart: Die Suche nach Sicherheit. Eine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis in die Gegenwart. München 2009

- Crimmann, Ralph P.: Erich Weniger und Oskar Hammelbeck. Eine Untersuchung ihrer pädagogischen und theologischen Anschauungen unter besonderer Berücksichtigung des Normenproblems. Weinheim/Basel 1986
- Cyprian, Gudrun/Franger, Gaby: Familie und Erziehung in Deutschland. Kritische Bestandsaufnahme der sozialwissenschaftlichen Forschung. Stuttgart 2001
- Czarnecka, Mirosława: Frauenliteratur der 70er und 80er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. Wrszawa 1988
- Däubler-Gmelin, Herta: Frauenarbeitslosigkeit oder Reserve zurück an den Herd. Hamburg 1977
- Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968
- Dahmer, Ilse: Theorie und Praxis. In: Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968, S. 35–80
- Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965
- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München/Basel 1994 (3. Auflage)
- Der Brockhaus: Wiesbaden 1996
- de Haan, Gerhard: Beratung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbek bei Hamburg 1989, S. 160–166
- de Mause, Lloyd: Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main 1977
- de Swan, Abraham: Vom Ausgehverbot zur Angst vor der Strafe. In: päd extra. (1982) 2, S. 48–55
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 143–162
- Dienel, Christiane: Die Mutter und ihr erstes Kind – individuelle und staatliche Arrangements im europäischen Vergleich. In: Zeitschrift für Familienforschung. 15 (2003) 2, S. 120–145
- Dill, Gregor: Nationalsozialistische Säuglingspflege. Eine frühe Erziehung zum Massenmenschen. Stuttgart 1999
- Döpfner, Manfred u.a.: Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). In: Petermann, Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Göttingen 2008 (6. Auflage), 257–276
- Domke, Hartmut: Was heißt „Ende der Erziehung“? Fragen zu Hermann Gieseckes unfreudlicher These. In: Mauermann, Lutz (Hrsg.): Lehrer als Erzieher. Chancen, Perspektiven und Grenzen erzieherischen Handelns in der Schule. Donauwörth 1987, S. 13–27
- Drerup, Heiner: Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. In: Bildung und Erziehung, 41 (1988), S. 103–122
- Dudek, Peter: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur Pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990). Opladen 1995
- Dudek, Peter: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn/Obb. 1999
- Dutschke, Rudi: Vom Antisemitismus zum Antikommunismus. In: Bergmann, Uwe/Dutschke, Rudi/Lefebvre, Wolfgang/Rabehl, Bernd: Die Rebellion der Studenten oder die Neue Opposition. Reinbek bei Hamburg 1968
- Ecarius, Jutta: Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen 2002
- Ecarius, Jutta: Familienerziehung. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden 2007, S. 137–156
- Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden 2007
- Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg 1963
- Ehlers, Fiona: Die Weltverbesserungsanstalt. In: SPIEGEL vom 7.05.2007
- Engstler, H.: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Jugend und Frauen und Jugend. Bonn 1998
- Erlinger, Hans Dieter (Hrsg.): Kinder und der Medienmarkt der 90er Jahre. Opladen 1997
- Erning, Günter: „Früher war alles besser...?“ Zur Geschichte von Familienformen. In: Macha, Hildegard/Mauermann, Lutz (Hrsg.): Brennpunkte der Familienerziehung. Weinheim 1997, S. 34–51

- Etzel, Jutta: Der erziehungspsychologische und schulpädagogische Gehalt des tiefenpsychologischen Werkes von Hans Zulliger. Erlangen-Nürnberg 1967 (Zulassungsarbeit zur ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen)
- Farson, Richard: Menschenrechte für Kinder. München 1975
- Faulstich, Werner (Hrsg.): Die Kultur der 70er Jahre. München 2004
- Faulstich, Werner: Überblick: Wirtschaftliche, politische und soziale Eckdaten des Jahrzehnts. In: ders. (Hrsg.): Die Kultur der 80er Jahre. München 2005, S. 7-20
- Faulstich, Werner: Die Anfänge einer neuen Kulturperiode: Der Computer und die digitalen Medien. In: ders. (Hrsg.): Die Kultur der 80er Jahre. München 2005, S. 231-246
- Fischer, Aloys: Deskriptive Pädagogik (1914). In: Kreitmaier, Karl (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Band 2. München 1950, S. 5-29
- Flitner, Andreas: Missratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977
- Flitner, Andreas: Gruppenbild statt Einzelporträt. In: Winkel, Rainer (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen. Band 1. Düsseldorf 1984, S. 23-38
- Flores d'Arcais, Giuseppe: Le 'ragioni' di una teoria personalistica della educazione, (Brescia 1987), dt. Die Erziehung der Person. Grundlagen einer personalistischen Erziehungstheorie, übersetzt von Winfried Böhm. Stuttgart 1991
- Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e.V. (Hrsg.): Freundschaft mit Kindern. (1982) 4
- Freundschaft mit Kindern. Broschüre. O.O., 1996
- Fromm, Erich: Sozialpsychologischer Teil. In: Horkheimer, Max: Allgemeiner Teil. In: Horkheimer, Max/Fromm, Erich/Marcuse, Herbert (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie. Lüneburg 1987 (2. Auflage) (Reprint der Ausgabe Paris 1936), S. 77-135
- Fuchs, Michaela: „Wie sollen wir unsere Kinder erziehen?“ Bürgerliche Kindererziehung im Spiegel der populärpädagogischen Erziehungsratgeber des 19. Jahrhunderts. Wien 1997
- Führ, Christoph: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. München 1998, S. 1-24
- Gaschke, Susanne: Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. Stuttgart/München 2003
- Gaßen, Helmut: Bericht über den Nachlaß Erich Wenigers. In: Neumann, Karl (Hrsg.): Erich Weniger. Leben und Werk. Dokumentation eines Symposions in Gifhorn und Steinhorst vom 31. Oktober bis 2. November 1986. Göttingen 1987, S. 83-116
- Gebhardt, Miriam: Haarer meets Spock – frühkindliche Erziehung und gesellschaftlicher Wandel. In: Gebhardt, Miriam/Wischermann, Clemens (Hrsg.): Familiensozialisation seit 1933 – Verhandlungen über Kontinuität. Stuttgart 2007a, S. 87-104
- Gebhardt, Miriam: „Ganz genau nach Tabelle“ – Frühkindliche Sozialisation in Deutschland zwischen Normerfüllung und Dissonanzerfahrungen, 1915-1965. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 13. Bad Heilbrunn/Obb. 2007b, S. 239-266
- Gerster, Petra/Nürnberger, Christian: Der Erziehungsnotstand. Berlin 2002
- Gestrich, Andreas/Krause, Jens-Uwe/Mitterauer, Michael: Geschichte der Familie. Stuttgart 2003
- Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1996 (um ein Vorw. erg. Ausgabe, 1. Auflage dieser Reihe) (Original 1985)
- Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München 2000 (7. Auflage)
- Gilcher-Holtey, Ingrid: Die 68er Bewegung. München 2001
- Gilcher-Holtey, Ingrid: Kritische Theorie und Neue Linke. In: dies. (Hrsg.): 1968. Vom Ereignis zum Mythos. Frankfurt am Main 2008, S. 223-247
- Girmes-Stein, Renate: Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 27 (1981), S. 39-51
- Glaeßner, Gert-Joachim/Holz, Jürgen/Schlüter, Thomas (Hrsg.): Die Bundesrepublik in den 70er Jahren. Versuch einer Bilanz. Opladen 1984
- Glaser, Hermann: Die Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Zwischen Protest und Anpassung 1968-1989. München/Wien 1990 (aktualisierte Ausgabe)
- Glaser, Hermann: Kleine deutsche Kulturgeschichte von 1945 bis heute. Frankfurt am Main 2004
- Görtemaker, Manfred: Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart. München 1999

- Görtemaker, Manfred: Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2003
- Gorris, Lothar: Die Kinderflüsterer. In: Der Spiegel 29 (2005), S. 134–137
- Grasnick, Simon: Paradigmenwandel in der Migrations- und Familienpolitik. Die bevölkerungspolitischen Konzepte und Migrations- und Familienmodelle der deutschen Parteien. Hamburg 2007
- Grell, Jochen: Rezeptfeindschaft – Alibi der Theoretiker. In: WPB. 30 (1978), S. 268–271
- Griese, Christiane/Levin, Anne/Schmidt, Andrea (Hrsg.): Mütter, Väter, Supernannies. Funktionalisierende Tendenzen in der Erziehung. Baltmannsweiler 2007
- Grimm, Jürgen: „Super Nanny“. Ein TV-Format und sein Publikum. Konstanz 2006
- Grösche, Manfred: Zur Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik. Hamburg 1994
- Gruschka, Andreas: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie. Wetzlar 1988
- Haas, Angelika: Erziehungsratgeber um 1800. In: Metz-Becker, Marita (Hrsg.): Schaukelpferd und Schnürkorssett. Kindheit um 1800. Marburg 2002, S. 66–79
- Habermas, Jürgen: Einige Schwierigkeiten beim Versuch, Theorie und Praxis zu vermitteln. In: Ders.: Theorie und Praxis II. Sozialphilosophische Studien. Frankfurt 1971 (4., durchges., erw. und neueingel. Auflage), S. 9–47
- Habermas, Jürgen: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main 1988
- Häsing, Helga/Brandes Volkhard (Hrsg.): Kinder, Kinder! Lust und Last der linken Eltern. Frankfurt 1983 (2. Auflage)
- Hahn, Wilhelm: Vorwort. In: Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978, S. 5–6
- Hamm-Brücher, Hildegard: Auf Kosten unserer Kinder? Wer tut was für unsere Schulen – Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin. Hamburg 1965
- Hans-Zulliger-Schule (Hrsg.): Festschrift zum 25-jährigen Bestehen. Grünstadt 1996
- Harth-Peter, Waltraud: Religion und Bildung im Lichte des modernen Personalismus. In: Heitger, Marian/Wenger, Angelika (Hrsg.): Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung. Paderborn/München/Wien/Zürich 1991, S. 513–551
- Harth-Peter, Waltraud/Wehner, Ulrich/Grell, Frithjof (Hrsg.): Prinzip Person. Über den Grund der Bildung. Würzburg 2002
- Hauptkatalog Herder. Band 3, 1930–1968. Freiburg 1974, S. 364
- Hefft, Gesine: Erzieherische Möglichkeiten und Grenzen von Elternliteratur. In: Kerstiens, Ludwig (Hrsg.): Elternbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1976, S. 158–161
- Hefft, Gesine: Elternbücher. Eine pädagogische Analyse. München 1978
- Heid, Helmut: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 2001 (2. Auflage), S. 1089–1098
- Heitger, Marian: Personale Pädagogik – Rückfall in Dogmatismus oder neue Möglichkeit der Grundlegung? In: Harth-Peter, Waltraud/Wehner, Ulrich/Grell, Frithjof (Hrsg.): Prinzip Person. Über den Grund der Bildung. Würzburg 2002, S. 53–65
- Helwig, Gisela: Frau und Familie in beiden deutschen Staaten. Köln 1982
- Henner, Günter: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Personalismus mit der Beigabe „Gesundheitspädagogik“. In: Brinkmann, Wilhelm/Harth-Peter, Waltraud (Hrsg.): Freiheit – Geschichte – Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Würzburg 1997, S. 555–572
- Hentig, Hartmut von: Aufwachsen in Vernunft – Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform. Stuttgart 1981
- Hentig, Hartmut von: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der Erwachsenen. In: Neue Sammlung. 25 (1985), S. 475–509
- Herbart, Johann Friedrich: Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: ders.: Sämtliche Werke, hrsg. v. Kehrbach, Karl/Flügel, Otto. Band 1, Neudr. Aalen 1964, S. 279–290
- Herkenrath, Liesel-Lotte: Zum Umgang mit Ratgeberliteratur. In: Sprey, Thea (Hrsg.): Praxis der Elternbildung. Projekte – Hilfen – Perspektiven. München 1978, S. 94–103
- Herrmann, Ulrich: „Mut zur Erziehung“. Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik. (1978) 2, S. 221–234
- Herrmann, Ulrich: Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein „Ende der Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik. 33 (1987) 1, S. 105–114

- Herrmann, Ulrich: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870-1918. München 1991, S. 147-178
- Hermanns, Manfred: Familien- und Erziehungsleitbilder in Öffentlichkeit und Jugendhilfe seit Beginn der sechziger Jahre. In: Hermanns, Manfred/Hille, Barbara (Hrsg.): Familienleitbilder im Wandel. Normative Vorgaben und Selbstkonzepte von Eltern und Jugendlichen. Materialien zum Siebten Jugendbericht. Band 3. München 1987, S. 7-172
- Hinte, Wolfgang: Non-direktive Pädagogik. Opladen 1980
- Höffer-Mehlmer, Markus: Träume der Beständigkeit – Illusionen des Wandels. Familie und Modernisierung in Erziehungsratgebern. In: Drerichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1999, S. 206-210
- Höffer-Mehlmer, Markus: Didaktik des Ratschlags – Zur Methodologie und Typologie von Ratgeber-Büchern. In: Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Bielefeld 2001, S. 155-164
- Höffer-Mehlmer, Markus: Der Erziehungsbegriff im Genre der Elternratgeber. In: Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried u.a. (Hrsg.): Der Mensch des Menschen. Zur biotechnischen Formierung des Humanen. Hohengehren 2003a, S. 191-200
- Höffer-Mehlmer, Markus: Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres. Baltmannsweiler 2003
- Höffer-Mehlmer, Markus: Sozialisation und Erziehungsratschlag. Elternratgeber nach 1945. In: Gebhardt, Miriam/Wischermann, Clemens (Hrsg.): Familiensozialisation seit 1933 – Verhandlungen über Kontinuität. Stuttgart 2007, S. 71-85
- Höffer-Mehlmer, Markus: Erziehungsratgeber. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden 2007, S. 669-687
- Höffer-Mehlmer, Markus: Erziehungsdiskurse in Elternratgebern. In: Marotzki, Winfried/Wigger, Lothar (Hrsg.): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn 2008, S. 135-153
- Hoffmann, Dietrich: Warum auch die Einigung auf ein „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ keine Besserung des „Erziehungswissenschaftlichen Studiums“ verspricht. In: Hoffmann, Dietrich/Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard (Hrsg.): Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft. Hamburg 2005, S. 169-180
- Hoffmann, Dietrich/Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard (Hrsg.): Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft. Hamburg 2005
- Holt, John: Zum Teufel mit der Kindheit. Wetzlar 1978
- Hopfner, Johanna: Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800. Im Spiegel der populär-pädagogischen Schriften der Zeit. Bad Heilbrunn 1990
- Hopfner, Johanna: „(...) die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.“ Einige Überlegungen im Anschluß an Friedrich Schleiermacher. In: Leonhard, Hans-Walter/Liebau, Eckart/Winkler, Michael (Hrsg.): Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung. Weinheim/München 1995, S. 59-68
- Hopfner, Johanna: Wie populär ist pädagogisches Wissen? Zum Verhältnis von Ratgebern und Wissenschaft. In: Neue Sammlung. 41 (2001), S. 73-88
- Horkheimer, Max: Allgemeiner Teil. In: Horkheimer, Max/Fromm, Erich/Marcuse, Herbert (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie. Lüneburg 1987, 2. Auflage (Reprint der Ausgabe Paris 1936), S. 3-76
- Horkheimer, Max: Autorität und Familie in der Gegenwart. In: Derbolav, Josef/Nicolin, Friedrich (Hrsg.): Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt. Düsseldorf 1960, S. 152-167
- Horn, Klaus Peter/Lüders, Christian: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. In: Zeitschrift für Pädagogik. 43 (1997), S. 759-769
- Horn, Klaus Peter: Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Pädagogischer Blick 7 (1999) 4, S. 215-221
- Horx, Matthias: Die wilden Achtziger. Eine Zeitgeist-Reise durch die Bundesrepublik. München/Wien 1987
- Huschke-Rhein, Rolf: Systemische Pädagogik. Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Band 3. Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik. Köln, 1989
- Ilich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. C.H. Beck 1983
- Inglehart, Robert: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton/NJ 1977

- Interview mit A.S. Neill. In: Aktion Verlag politischer Buchladen: Zucht oder antiautoritäre Erziehung. 1970, S. 81–85
- Jansa, Axel: Die Pädagogik der Studentenbewegung in ihrer Auswirkung auf das Generationenverhältnis und den gesellschaftlichen Umgang mit Kindern. In: Jahrbuch für Pädagogik 1999: Das Jahrhundert des Kindes. Frankfurt am Main 2000, S. 28–29
- Jansa, Axel: Pädagogik – Politik – Ästhetik. Paradigmenwechsel um '68'. Frankfurt am Main 1999
- Jonach, Michaela: Väterliche Ratschläge für bürgerliche Töchter. Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie bei Joachim Heinrich Campe und Jean-Jacques Rousseau. Frankfurt am Main u.a. 1997
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Band 3. Jugend der 50er Jahre – heute. Leverkusen 1985
- Kallmeyer, Gabriele: Elternbildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe 1. Reinbek bei Hamburg 1989, S. 385–390
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung? (1984). In: „Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen“, hrsg. von Ehrhard Bahr. Stuttgart 1974, S. 9–17
- Kasser, Werner u.a. (Hrsg.): Hans Zulliger. Eine Biographie und Würdigung seines Wirkens. Stuttgart 1963
- Kelle, Udo/Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999
- Keller, Nicole: Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft eines Erziehungsmediums. Bern 2008
- Kerstiens, Ludwig (Hrsg.): Elternbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1976
- Kinder-Doppelbeschluss. Publik-Forum-Sonderdruck. Frankfurt am Main 6. Juni 1984
- KinderRÄchTsZÄnker (K.R.Ä.T.Z.Ä.) (Hrsg.): Die Diskriminierung des Kindes – ein Menschenrechtsreport. Berlin 1998
- Kingma, Renate: Elternbildung in Medien. Eine Inhaltsanalyse der Zeitschrift ELTERN 1967–1992. Frankfurt am Main 1996
- Klafki, Wolfgang: „Mut zur Erziehung“ – Kritik einer konservativen Erziehungskonzeption. In: Wissenschaftsforum. 26 (1980), S. 41–48
- Klafki, Wolfgang: Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In: Winkel, Rainer (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Band 1, 1984, S. 137–161
- Klafki, Wolfgang: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Kurseinheiten 1–5. Hagen 1978
- Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel – Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognose. Frankfurt 1984
- Klemm, Ulrich: Quellen und Dokumente der Antipädagogik. Mit einem Nachwort von Hubertus von Schoenebeck. Frankfurt am Main 1992
- Klemm, Ulrich: Antipädagogik und Kinderrechtsbewegung. Wege zur Freiheit des Kindes. In: eigentümlich frei. (2000) 2, S. 332–334
- Klemm, Ulrich: Zur Relevanz und Rezeption antiautoritärer Erziehungsmodelle und der Antipädagogik für die Bildungsreform. In: Bernhard, Armin/Kremer, Armin/Rieß, Falk (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Band 1. Hohengehren 2003, S. 50–82
- Koch, Friedrich: Der Aufbruch der Pädagogik. Hamburg 2000
- Koch, Claus: Erziehung im Nationalsozialismus, 1968 und der erneute Ruf nach Disziplin und Unterordnung. In: Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim/Basel 2007 (2. Auflage), S. 100–133
- Koch, Lutz: Personalstrukturen. In: Harth-Peter, Waltraud/Wehner, Ulrich/Grell, Frithjof (Hrsg.): Prinzip Person. Über den Grund der Bildung. Würzburg 2002, S. 67–88
- König, Eckhard: Theorien der Erziehungswissenschaft. 3 Bände. München 1975/78
- König, René: Die Familie der Gegenwart. Ein interkultureller Vergleich. München 1978 (3., erw. Auflage)
- Koring, Bernhard: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Donauwörth 1997 (1. Auflage)
- Kraul, Margret/Merkens, Hans/Tippelt/Rudolf (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden 2006
- Kraushaar, Wolfgang: 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur. Hamburg 2000
- Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreutzingen/ München 2007
- Kupffer, Heinrich: Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Weinheim/Basel 1980
- Kupffer, Heinrich: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim u.a. 1990

- Kümmel, Friedrich: Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1978, S. 121–126
- Langewand, Alfred: Theorie und Praxis. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 1016–1030
- Langguth, Gerd/Eisel, Stephan: Mythos '68. Zur APO und ihren Folgen. Zukunftsforum Politik, Nr. 25, hrsg. von der Konrad Adenauer Stiftung. Sankt Augustin 2001
- Lassahn, Rudolf: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974
- Lindau-Bank, Detlev/Zimmermann, Peter: „Hast Du Soehne, so halte sie in Zucht. Hast Du Toechter, so behuete sie“ (Sir 7, 23f.) – Ein Streifzug durch die Ratgeberlandschaft. In: Horstkemper, Marianne/Zimmermann, Peter (Hrsg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen 1998, S. 167–186
- Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1949 (4. durchg. u. erw. Auflage)
- Lochner, Rudolf: Über die Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehungswissenschaft. In: Hochschulwissen 2 (1925), S. 569–573, S. 626–631
- Lüders, Christian: Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 415–437
- Lüders, Christian: Elternratgeber oder: Die Schwierigkeit, unter pluralistischen Bedingungen einen Rat zu geben. In: Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim 1994a, S. 149–158
- Lüders, Christian: Pädagogisches Wissen für Eltern. Erziehungswissenschaftliche Gehversuche in einem unwegsamen Gelände. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994b, S. 163–183
- Lührig, Holger H. (Hrsg.): „Wirtschaftsriese – Bildungszwerg“. Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamtplan 1973: Analysen des OECD-Reports. Reinbek bei Hamburg 1973
- Lüscher, Kurt/Koebbel, Ingrid/Fisch, Rudolf: Elternbriefe und Elternbildung. Eine familienpolitische Maßnahme im Urteil der Eltern. In: Zeitschrift für Pädagogik. 28 (1982), S. 763–774
- Lüscher, Kurt/ Koebbel, Ingrid/ Fisch, Rudolf: Elternbildung durch Elternbriefe. Möglichkeiten und Grenzen einer aktuellen familienpolitischen Maßnahme. Konstanz 1984
- Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhardt: Ausbildung für Professionen – Überlegungen zum Curriculum für Lehrerausbildung. In: Haller, Hans-Dieter/Lenzen, Dieter: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 247–277
- Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhardt: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 25 (1979) 3, S. 346–365
- Macha, Hildegard/Hildebrandt, Katharina: Frauenforschung in den Erziehungswissenschaften in den neuen Bundesländern. Dokumentation. In: Zeitschrift für Frauenforschung, hrsg. v. Institut Frau und Gesellschaft. Bielefeld 15 (1997) 4, S. 47–69.
- Macha, Hildegard: Geschlechterforschung. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik. Band 1. Neuried 1999, S. 893–911.
- Macha, Hildegard/Handschuh-Heiß, Stephanie: Konzept „Gender Mainstreaming der Universität Augsburg“, Konzeptpapier. Augsburg 2004
- Macha, Hildegard: Konturen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Familie. In: Macha, Hildegard/Witzke, Monika (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/1: Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Paderborn/München/Wien/Zürich 2009, S. 9–29
- Macha, Hildegard/Witzke, Monika (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/1: Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Paderborn/München/Wien/Zürich 2009
- Mansfeld, Gisela: Mutter und Kind. In: Coerper, Carl/Hagen, Wilhelm/Thomae, Hans (Hrsg.): Deutsche Nachkriegskinder. Methoden und erste Ergebnisse der deutschen Längsschnittuntersuchungen über die körperliche und seelische Entwicklung im Schulkindalter. Stuttgart 1955 (2. Auflage), S. 290–302
- Marré, Beatrice: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erziehung (1762-1851). Ein Beitrag zur Geschichte der Familienerziehung. Weinheim/Basel 1986
- Martin, Ernst: Zwischenbilanz: Deutschlandpolitik der 80er Jahre. Stuttgart 1986

- Massing, Peter: Die Bildungspolitik. In: Glæßner, Gert-Joachim/Holz, Jürgen/Schlüter, Thomas (Hrsg.): Die Bundesrepublik in den 70er Jahren. Versuch einer Bilanz. Opladen 1984, S. 197–216
- Masthoff, Regine: Antiautoritäre Erziehung. Darmstadt 1981
- Matthes, Eva: Die Familie als Lerngegenstand in den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972 und 1973, in den zugelassenen Lehrmitteln und in der Unterrichtspraxis. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bd. 4). Bad Heilbrunn 2005, S. 179–190.
- Matthes, Eva: Erziehung versus Unterricht oder „Wozu ist die Schule da?“ (Giesecke). In: Frank, Nikolaus/Menzel, Dirk/Schloms, Christiane (Hrsg.): Erziehung fördert Bildung. Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Dr. Werner Wiater. Donauwörth 2006, S. 72–83
- Matthes, Eva: Familie in bundesdeutschen Sozialkundebüchern der 50er, der 70er und der Gegenwart. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hrsg.): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn 2006, S. 111–131
- Matthes, Eva: Was können und was sollen angehende Lehrerinnen und Lehrer in einem wissenschaftlichen Studium der Pädagogik lernen? In: Bildung und Erziehung. 60 (2007) 2, S. 149–163
- Matthes, Eva: Die historische Dimension der Familie: Geschichte der Familie als Erziehungsinstitution. In: Macha, Hildegard/Witzke, Monika (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/1: Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Paderborn/München/Wien/Zürich 2009, S. 109–130
- Mayntz, Renate/Holm, Kurt/Hübner, Peter: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln/Opladen 1969
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel 2003 (8. Auflage)
- Merker, Annette: Kleinkind und Familie. Erziehungsvorstellungen in der „Frauen-Zeitschrift“, 1915–1931. In: Frick, Heike/Leutner, Mechthild/Spakowski, Nicola (Hrsg.): „Die Befreiung der Kinder“. Konzepte von Kindheit im China der Republikzeit. Hamburg 1999, S. 155–195
- Merkens, Hans/Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaften 2. Ergänzende Analysen. Opladen 2002
- Meves, Christa: Diskussionsbeitrag. In: Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978, S. 80–84
- Meves, Christa: Mein Leben. Gräffelfing 2000 (2. überarb. Auflage)
- Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein 1980
- Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main 1980
- Miller-Kipp, Gisela: Mut zur Erziehung aus Angst vor der Geschichte – Anmerkungen zu einer fortdauernden Kontroverse. In: Auernheimer, Georg u.a. (Hrsg.): Das Argument. Die Wertfrage in der Erziehung. Sonderband AS 58. Berlin 1981, S. 117–133
- Mitscherlich, Alexander: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München 1973 (10. Auflage)
- Mitterauer, Michael/Sieder, Reinhard: Vom Patriarchat zur Partnerschaft. München 1977
- Mollenhauer, Klaus/Müller, Carl Wolfgang: „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg 1965
- Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978
- Nave-Herz, Rosemarie: Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Hannover 1989 (3., völl. über. u. erg. Auflage)
- Nave-Herz, Rosemarie: Kontinuität und Wandel in der Bedeutung, in der Struktur und Stabilität von Ehe und Familie in der Bundesrepublik Deutschland. In: dies.: Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1988, S. 61–94
- Nave-Herz, Rosemarie u. a.: Scheidungsursachen im Wandel. Bielefeld 1990
- Nave-Herz, Rosemarie: Die These über den „Zerfall der Familie“. In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 38 (1998), S. 286–315
- Nave-Herz, Rosemarie: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt 2002 (2., überarb. und erg. Auflage)
- Negt, Oskar: Achtundsechzig. Politische Intellektuelle und die Macht. Göttingen 2001 (3. Auflage)
- Neumann, Karl (Hrsg.): Erich Weniger. Leben und Werk. Dokumentation eines Symposions in Gifhorn und Steinhorst vom 31. Oktober bis 2. November 1986. Göttinger Beiträge zur universitären Erwachsenenbildung. (1987) 11
- Niehuis, Edith: Elternbildung durch Elternmitwirkung. In: Neue PraxiS. (1975) 4, S. 342–353

- Nipperdey, Thomas: Konflikt – Einzige Wahrheit der Gesellschaft? Zur Kritik der hessischen Rahmenrichtlinien. Osnabrück 1974
- Oelkers, Jürgen: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der deutschen Pädagogik von Kant bis Nohl. Eine ideengeschichtliche Untersuchung. Diss. Phil. Hamburg 1975
- Oelkers, Jürgen: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München 1976
- Oelkers, Jürgen: Die Abschaffung der Erziehung durch Erziehung. In: Neue Politische Literatur (1978) 23, S. 350–366
- Oelkers, Jürgen/Lehmann, Thomas: Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Braunschweig 1983
- Oelkers, Jürgen: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung. 24 (1984), S. 19–39
- Oelkers, Jürgen: Winfried Böhm: Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik. 33 (1987), S. 125–129
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 13–35
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991
- Oelkers, Jürgen: Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt am Main 1995
- Opaschowski, Horst W./Duncker, Christian: Jugend und Freizeit. Eine Bestandsaufnahme Mitte der 90er Jahre auf Basis aktueller Analysen vom B.A.T Freizeit-Forschungsinstitut. Hamburg 1996
- Osterwalder, Fritz: Methode: Technologie und Erlösung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48 (2002) 2, S. 151–170
- Ottmüller, Uta: Mutter und Wickelkind in der vormedikalisierten Gesellschaft des deutschsprachigen Raums. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Köln (1981), S. 101–106
- Otto, Hans-Uwe/Krüger, Heinz-Hermann/Merkens, Hans/Rauschenbach, Thomas/Schenk, Barbara/Weishaupt, Horst/Zedler, Peter (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaften 2000. Opladen 2000
- Pädagogik-Lexikon, hrsg. v. Gerd Reinhold. München/Wien/Oldenbourg, 1999
- Paffrath, Hartmut F.: Das Ende der antiautoritären Erziehung? Eine Konfrontation mit der Schulwirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1972
- Paffrath, Hartmut F.: Die antipädagogische Bewegung. In: Klemm Ulrich/Treml, Alfred K. (Hrsg.): Apropos lernen. München 1989, S. 283–297
- Pettinger, Rudolf: Familie – Autorität und Autonomie. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Immer diese Jugend. Ein zeitgeschichtliches Mosaik. 1945 bis heute. München 1985, S. 265–274
- Peuckert, Rüdiger: Familienformen im sozialen Wandel. Opladen 1996 (2., völlig überarb. und erw. Auflage)
- Peuckert, Rüdiger: Zur aktuellen Lage der Familie. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden 2007, S. 36–56
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten 1964
- Pöggeler, Franz (Hrsg.): Wirklichkeit und Wirksamkeit von Elternbildung. Materialien zum Zweiten Familienbericht der Bundesregierung. München 1976
- Prokop, Ulrike (Hrsg.): Erziehung als Unterhaltung in den populären TV-Ratgebern „Super Nanny“ und „S.O.S. Schule“. Marburg 2008
- Pronczynsky, Andreas von: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisse. Opladen 1993
- Raisch, Ulrich: Erziehung in christlich-personalistischer Sicht. Eine Studie zur Pädagogik Winfried Böhm und zur Problematik „normativer Pädagogik“. Magisterarbeit am Institut für Philosophie, Pädagogik und Psychologie der Universität Stuttgart 1998
- Reichenbach, Roland: Einleitend: Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim/München 2002, S. 7–11
- Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo: Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In: Tippelt, Rudolf/Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden 2004, S. 39–54
- Rauschenbach, Thomas/Züchner Ivo: Nach der Entzauberung der Familie: Plädoyer für eine Neuformatierung der Familienpolitik. In: Wahl, Klaus/Hees, Katja (Hrsg.): Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung. Weinheim/Basel 2006, S. 125–138
- Reich, Wilhelm: Die sexuelle Revolution. Frankfurt am Main 1971 (7. Auflage)

- Rekus, Jürgen: Rezension von: Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem (1995). In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 73 (1997), S. 160–161
- Rerrich, Maria S.: Balanceakt Familie. Zwischen alten Leitbildern und neuen Lebensformen. Freiburg im Breisgau 1990, 2., aktual. Auflage
- Reuband, Karl-Heinz: Aushandeln statt Gehorsam? Erziehungsziele und Erziehungspraktiken in den alten und neuen Bundesländern. In: Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim/München 1997, S. 129–153
- Reyer, Jürgen: Familie. In: Oelkers, Jürgen/Benner, Dietrich (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/ Basel 2004, S. 383–393
- Richter, Horst E./Strotzka, Hans/Willi, Jürg (Hrsg.): Familie und seelische Krankheit. Eine neue Perspektive der Psychologischen Medizin und der Sozialtherapie. Hamburg 1976
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt 2001
- Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 7: P–Q. Darmstadt 1989, S. 1277–1307
- Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 10: St–T. Darmstadt 1998, S. 1128–1154
- Ritter Paul/Ritter, Jean: The Free Family. London 1959
- Ritter Paul/Ritter, Jean: Freie Kindererziehung in der Familie. Reinbek bei Hamburg 1972
- Ritter Paul/Ritter, Jean/Ritter, Leonora: Selbstbestimmung und Education in der Familienerziehung. In: Ludwig, Peter (Hrsg.): Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Weinheim 1997, S. 84–101
- Rückert, Gerd-Rüdiger: Geburtenrückgang und Erwerbstätigkeit der Frauen und Mütter in der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Materialien zum Dritten Familienbericht der Bundesregierung. München 1979
- Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Frankfurt am Main 1977
- Rogge, Jan-Uwe: Lebenswelten und Alltagswissen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. München 1998, S. 129–157
- Rogge, Jan-Uwe: Elternbildung. In: Macha, Hildegard/Witzke, Monika (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/1: Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Paderborn/München/Wien/Zürich 2009, S. 405–421
- Rogge, Jan-Uwe: Eltern setzen Grenzen. Reinbek bei Hamburg 2000 (88.–95. Tausend) (Erstausgabe 1995)
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. Paderborn/München/Wien/Zürich 1983 (6. unver. Auflage)
- Ruder, Georg: Pädagogik und Antipädagogik. Ein Beitrag zur Diskussion neuerer erziehungskritischer Ansätze. Regensburg 1985, Inaugural-Dissertation
- Rutschky, Katharina: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Herausgegeben und eingeleitet von Katharina Rutschky. Frankfurt am Main u.a. 1977
- Sadoun, Katia/Schmidt, Valeria/Schultz, Eberhard: Einleitung. In: Berliner Kinderläden. Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Köln/Berlin 1970 (2. Auflage), S. 9–25
- Salzmann, Christian Gotthilf: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Schnepfenthal 1805. Neu hrsg. in Klinkhardts Pädagogischen Quellentexten 1960
- Sander, Helke: Rede des „Aktionsrates zur Befreiung der Frauen“ bei der 23. Delegiertenkonferenz des „Sozialistischen Deutschen Studentenbundes“ (SDS) im September 1968 in Frankfurt. In: Rudolf Sievers (Hrsg.): 1968 – Eine Enzyklopädie, Frankfurt 2004, S. 372–378
- Schelsky, Helmut: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Stuttgart 1953; 1960 (4. unver. Auflage)
- Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf-Köln 1963
- Schenk, Herrad: Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München 1980
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Vorlesungen 1826. In: Winkler, Brachmann (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik, II. Frankfurt am Main 2000, S. 7–37
- Schmid, Michaela: „Totgesagte leben länger – über die Geschichte einer andauernden Klage!“ Ein Vortrag zur Geschichte der Institution Familie und Familienerziehung einschließlich ihrer Krisendiskurse auf der 3. Fachtagung der Kinder- und Jugendpsychiatrie/-psychotherapie am Ökumenischen Hainich Klinikum gGmbH in Mühlhausen/Thüringen am 15.06.2007 (unveröffentlicht)

- Schmid, Michaela: Erziehungsratgeber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – eine vergleichende Analyse. Kontinuität und Diskontinuität im Mutterbild sowie der (früh-)kindlichen Pflege und Erziehung in ausgewählten Erziehungsratgebern der Weimarer Republik und der NS-Zeit. Berlin 2008
- Schmid, Pia: Ein Klassiker der Mädchenerziehungstheorie: Joachim Heinrich Campe's Väterlicher Rath für meine Tochter (1789). In: Schmitt, Hanno (Hrsg.): Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746–1818). Wiesbaden 1996, S. 205–214
- Schmied-Kowarzick, Wolfdietrich/Benner, Dietrich: Theorie und Praxis. In: Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe Band III. München 1970, S. 590–623
- Schmidt, Andrea: „Und bist Du nicht willig, so brauch ich Gewalt“. Erziehung im Kontext medialer Inszenierung. In: Griesse, Christiane/Levin, Anne/Schmidt, Andrea (Hrsg.): Mütter, Väter, Supernannies. Funktionalisierende Tendenzen in der Erziehung. Baltmannsweiler 2007, S. 100–111
- Schmidt, Claudia/Schuchardt, Claudia: Soziale Lage und Ausbildungsbedingungen in pädagogischen Studiengängen. In: Merckens, Horst u. a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaften. Opladen 2002, S. 45–73
- Schneider, Peter: Rebellion und Wahn. Mein '68. Köln 2008
- Schneider, Werner: Familie heute – Pluralität der Lebensformen. In: Macha, Hildegard/Witzke, Monika (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/1: Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Paderborn/München/Wien/Zürich 2009, S. 131–154
- Schoenebeck, Hubertus von: Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. Frankfurt am Main 1980
- Schoenebeck, Hubertus von: Determinanten personaler Kommunikation mit jungen Menschen – das Kommunikationsmodell Amication. Dissertation, Universität Osnabrück 1980
- Schoenebeck, Hubertus von: Kinderrechtsbewegung und Deutsches Kindermanifest. Münster 1981
- Schoenebeck, Hubertus von: Antipädagogik im Dialog. Weinheim 1985
- Schoenebeck, Hubertus von: Jenseits der Erziehung. Münster 1986
- Schoenebeck, Hubertus von: Kinder in der Demokratie – Wahlrecht und Wählbarkeit für Kinder. Münster 1990
- Schoenebeck, Hubertus von: Die erziehungsfreie Praxis. Münster 1992
- Schoenebeck, Hubertus von: Antipädagogik: Rückblick und Ausblick. In: Klemm, Ulrich: Quellen und Dokumente der Antipädagogik. Mit einem Nachwort von Hubertus von Schoenebeck. Frankfurt am Main 1992, S. 231–234
- Schoenebeck, Hubertus von: Die erziehungsfreie Praxis. Münster 1993
- Schoenebeck, Hubertus von: Grundlagen der erziehungsfreien Lebensführung. Münster 1997
- Schoenebeck, Hubertus von: Schule mit menschlichem Antlitz. Münster 2001
- Schubnell, Hermann: Der Geburtenrückgang in der Bundesrepublik Deutschland. Die Entwicklung der Erwerbstätigkeit von Frauen und Müttern. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit (Band 6). Mainz 1973
- Schütze, Yvonne: Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit. In: Nave-Herz, Rosemarie: Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1988, S. 95–114
- Schütze, Yvonne: Das Deutungsmuster „Mutterliebe“ im historischen Wandel. In: Michael Meuser, Reinhold Sackmann (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Paffensweiler 1992, 38–48
- Schütze, Yvonne: Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“. Bielefeld 1991 (2. unver. Auflage) (1. Auflage von 1986)
- Schütze, Yvonne: Konstanz und Wandel. Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft. Weinheim/Basel 2000, S. 16–35
- Schulz, Kristina: Macht und Mythos von „1968“. Zur Bedeutung der 68er Protestbewegungen für die Formierung der neuen Frauenbewegung in Frankreich und Deutschland. In: Gilcher-Holtey, Ingrid (Hrsg.): 1968. Vom Ereignis zum Mythos. Frankfurt am Main 2008, S. 341–362
- Schwarzer, Alice: Der „kleine Unterschied“ und seine großen Folgen. Frankfurt am Main 1975 (7. Auflage)
- Schweizer, Hans-Martin: Kunst und Wissenschaft. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik 15. Beiheft: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1978, S. 127–136
- Schwenk, Bernhard: Erich Weniger – Leben und Werk. In: Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968, S. 1–33
- Schorn, Bernhard: „Die Super Nanny“ – ein TV-Märchen. In: Realschule in Deutschland. (2006) 6, S. 16ff.

- Seifert, Brigitte: Elternratgeber zu Drogenproblemen. Wissensverwendung – Deutungsmuster – Ratschläge und die Problemerkennung betroffener Mütter. Pfaffenweiler 1995
- Sieder, Reinhard: Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt am Main 1987
- Smolka, Adelheid: Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Ergebnisse einer Elternbefragung zum Thema Familienbildung. Bamberg 2002
- SPIEGEL Special: „Sehnsucht nach Familie. Die Neuerfindung der Tradition“. (2007) 4
- Spitz, René A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. Stuttgart 2005
- Stach, Anna: Pädagogik in Warenform: Verhandlungen von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen in den neuen Formaten Super Nanny und S.O.S. Schule – Hilferuf aus dem Klassenzimmer – Eine Tiefenhermeneutische Analyse. In: Prokop, Ulrike (Hrsg.): Erziehung als Unterhaltung in den populären TV-Ratgebern „Super Nanny“ und „S.O.S. Schule“. Marburg 2008, S. 33–96
- Stahl, Erna (Hrsg.): Jugend im Schatten von gestern. Aufsätze Jugendlicher zur Zeit. Hamburg 1948
- Stefan, Verena: Häutungen. München 1981 (16. Auflage) (1. Auflage 1975)
- Stiftung für Abendländische Besinnung: Vom Mut zu guter Erziehung. STAB-Preis an Christa Meves und Wolfgang Brezinka. Zürich 1995
- Strobel, Ricarda: Die neue Frauenbewegung. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Die Kultur der 70er Jahre. München 2004, S. 259–272
- Süß, Werner (Hrsg.): Die Bundesrepublik in den Achtziger Jahren. Innenpolitik, politische Kultur, Außenpolitik. Opladen 1991
- Tenbruck, Friedrich: Mut zur Erziehung. In: Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978, S. 58–79
- Tenorth, Heinz-Elmar: Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, Heiner/Terhart, Ewald (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990, S. 81–97
- Tenorth, Heinz-Elmar: Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit (Eine Erinnerung an Bekanntes). In: Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim 1994, S. 149–158
- Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen/Bloomfield Hills 2006 (3., erw. und aktu. Auflage), S. 133–173
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauschenbach, Thomas/Tippelt, Rudolf/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen 2008
- Tippelt, Rudolf /Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaften 2004. Wiesbaden 2004
- Töle, Ursula: Rudolph Zacharias Becker. Versuche der Volksaufklärung im 18. Jahrhundert in Deutschland. Münster/New York 1994
- Tornierporth, Gerda: Familie, Kindheit, Jugend. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. München 1998, S. 159–191
- Treml, Alfred, K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Pädagogisches Wissen. (1991) 27, S. 347–360
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid: Fünf Säulen der Erziehung. Wege zu einem entwicklungsfördernden Miteinander von Erwachsenen und Kindern. Mainz 2003a
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid: Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen 2003b
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid: Elternkurse im Vergleich – Menschenbilder, Inhalte, Methoden. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. (2004a) 8, S. 8–13
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid: Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Faktoren in der Erziehung. Überlegungen zur Unterstützung elterlicher Erziehungskompetenz. In: Forum Erwachsenenbildung, (2004b) 3, S. 19–27
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid: Konzepte der Elternbildung. Eine kritische Übersicht. Opladen 2005a

- Tschöpe-Scheffler, Sigrid: Sich selbst erkennen. Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern durch Elternbildung. In: *Thema Jugend*. (2005b) 2, S. 6–8
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid: „Die „Super Nanny“. Schnelle und simple Methoden im Sinne einer „Fastfoodpädagogik“. In: *Forschung&Lehre*. (2005c) 4, S. 186–187
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): *Perfekte Eltern und funktionierende Kinder? Vom Mythos der „richtigen“ Erziehung*. Opladen 2006 (2. durchges. Auflage)
- Türschmann, Jörg: Revolten in den Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): *Die Kultur der 80er Jahre*. München 2005, S. 39–50
- Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. (1978) 2, S. 235–240
- Uhle, Reinhard: Pädagogik der siebziger Jahre – zwischen wissenschaftsorientierter Bildung und repressionsarmer Erziehung. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): *Die Kultur der 70er Jahre*. München 2004, S. 49–64
- Vogel, Peter: Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: *Pädagogischer Blick*. 7 (1999) 1, S. 34–40
- Wahl, Klaus: *Familienbildung und -beratung in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn 1973
- Wahl, Klaus/Hees, Katja (Hrsg.): *Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung*. Weinheim/Basel 2006
- Weniger, Erich: Die Autonomie der Pädagogik. In: ders.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim 1952, S. 71–87
- Weniger, Erich: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: ders.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim 1952, S. 7–22
- Weniger, Erich: *Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Ausgewählt u. kommentiert v. Helmut Gassen. Weinheim/Basel 1990 (5. Auflage)
- Werder, Lutz von: Bedeutung und Entwicklung der Kinderladenbewegung in der Bundesrepublik. In: ders.: *Was kommt nach den Kinderläden? Erlebnis-Protokolle von Lutz von Werder*. Berlin 1977, S. 7–58
- Wiater, Werner: *Vom Schüler her unterrichten. Eine neue Didaktik für eine veränderte Schule*. Donauwörth 1999
- Winkler, Michael: *Stichworte zur Antipädagogik*. Stuttgart 1982
- Winkler, Michael: Theorie und Praxis: Überlegungen zu Winfried Böhm's Buch „Theorie und Praxis“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 62 (1986), S. 571–588
- Winkler, Michael: Misfits: Über die pädagogische Situation nach der Antipädagogik. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Lenhart, Volker (Hrsg.): *Bildung und Aufklärung heute*. Bielefeld 1990, S. 223–237
- Winterhoff, Michael: *Warum unsere Kinder Tyrannen werden*. Gütersloh 2009 (21. Auflage; Erstauflage 2008)
- Wirsching, Andreas: Die Familie in der Moderne. Eine Krisengeschichte? In: Weber, Wolfgang E.J./Bach, Angelika (Hrsg.): „Ein Herz und eine Seele“? Familie heute. Stuttgart 2003, S. 45–56
- Wirsching, Andreas: *Abschied vom Provisorium. 1982–1990*. München 2006
- Wölfel-Schramm, Harald: *Das Schattenreich der Anti-Pädagogik*. Frankfurt am Main 1992
- Wolff, Veronika: *Elternratgeber kritisch gesehen*. Frankfurt am Main 1973
- Wolfrum, Edgar: *Die 80er Jahre. Globalisierung und Postmoderne*. Darmstadt 2007
- Wolfrum, Edgar: *Die 90er Jahre. Wiedervereinigung und Weltkrisen*. Darmstadt 2008
- Willenweber, Walter: Das grosse Lüften. In: *Stern*. 50 (2007), S. 77–86
- Wulf, Christoph: *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München 1977
- Wurzbacher, Gerhard: *Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens*. Stuttgart 1969 (4. Auflage; Erstauflage 1952)
- Zierl, Wolfgang: Das Wirken Zulligers in Deutschland. In: Kasser, Werner u.a. (Hrsg.): *Hans Zulliger. Eine Biographie und Würdigung seines Wirkens*. Stuttgart 1963, S. 85–94
- Zinnecker, Jürgen: Kindheit, Erziehung, Familie. In: *Jugendwerk d. Dt. Shell* (Hrsg.): *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich*. Bd. 3 Jugend der fünfziger Jahre – heute. Leverkusen 1985, S. 97–292
- Zulliger, Hans/Wulff, Mosche (Hrsg.): *Antiautoritäre Erziehung IV. Kritik an W. Reich*. Hamburg 1931 (4. Auflage)

Internetquellen

Amication

<http://www.amication.de/>

(aufgerufen: 31. August 2009)

Bibliographie Winfried Böhm

[http://www.paedagogik.uni-](http://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/lehrstuhl_fuer_allgemeine_erziehungswissenschaft/team/emeritus/bibliografie/)

[wuerzburg.de/lehrstuhl_fuer_allgemeine_erziehungswissenschaft/team/emeritus/bibliografie/](http://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/lehrstuhl_fuer_allgemeine_erziehungswissenschaft/team/emeritus/bibliografie/)

(aufgerufen: 18. April 2008)

Biographie Winfried Böhm

http://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/lehrstuhl_fuer_allgemeine_erziehungswissenschaft/team/emeritus/

(aufgerufen: 18. April 2008)

BmFSFJ (Hrsg.)

Familienreport 2009. Leistungen, Wirkungen, Trends.

[http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/familienreport.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf)

[Anlagen/familienreport.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/familienreport.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf)

(aufgerufen: 14. Dezember 2009)

Deutscher Kinderschutzbund (DKSB) Landesverband NRW

Stellungnahme zur neuen RTL Reality-Serie die „Super Nanny“ (2004)

http://www.hfph.mwn.de/~chwolf/super_nanny.pdf

(aufgerufen: 14. Januar 2007)

Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik.

<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-24195>

[Kurzfassung-Familie-im-Spiegel.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-24195)

(aufgerufen: 15. November 2009)

Graff, Bernd: „Contra Geisteswissenschaften. Die Nullnummern des Normalbetriebs“.

[http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/berufstudium/artikel/298/99199/;](http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/berufstudium/artikel/298/99199/)

(aufgerufen: 14. Januar 2008)

Krieger, Hans: Die Autorität des SäuglingS. In: Die Zeit (09. April 1976)

<http://www.zeit.de/1976/16/Die-Autoritaet-des-Saeuglings>

(aufgerufen: 24. Juni 2008)

Meves, Christa

<http://www.christa-meves.de/main/biograph.htm>

(aufgerufen: 22. Juli 2008)

Rogge, Jan-Uwe
<http://www.jan-uwe-rogge.de/>
(aufgerufen: 02.01.2010)
http://195.149.74.241/ROGGE/PDF/stage/erziehung_was_ist_das.pdf
(aufgerufen: 02. Januar 2010)

Rumpf, Horst: Antipädagogik: Taufe und Wiedergeburt. Den missionarischen Eifernern folgen die Erziehungsgegner. In: Die Zeit (25. Juli 1986);
<http://www.zeit.de/1986/31/Taufe-und-Wiedergeburt?page=all>
(aufgerufen: 24. Juni 2008)

Struck, Peter
<http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/struck/struck.htm>
(aufgerufen: 28. November 2009)

von Braunmühl, Ekkehard: Scharlatane oder Wissenschaftler? In: Die Zeit (1986)
<http://www.zeit.de/1986/31/Scharlatane-oder-Wissenschaftler?page=all>
(aufgerufen: 24. Juni 2008)

Vorteil Familie – Weil Gemeinschaft Chancen schafft. Bilanz der ersten Hälfte der 16. Legislaturperiode (2005–2007)
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/halbzeitbilanz-vorteil-familie-weil-gemeinschaft-chancen-schafft,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
(aufgerufen: 15. November 2009)

Winkler, Michael: Pippi Langstrumpf als Vorbild. Die Antipädagogik kritisiert zu Recht, und doch zieht sie falsche Konsequenzen. In: Die Zeit (28. Oktober 1983)
(<http://www.zeit.de/1983/44/Pippi-Langstrumpf-als-Vorbild?page=all>)
(aufgerufen: 24. Juni 2008)

Der Elternbildungsmarkt boomt, die Familie ist mehr denn je im öffentlichen Fokus, Familienpolitik steht bei der Regierung hoch im Kurs und Erziehungsratgeber haben Hochkonjunktur.

Die vorliegende Untersuchung ist damit nicht nur eine Antwort auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation und nimmt sich somit eines Themas von gesellschaftspolitischer Brisanz an, sondern greift einen in der Erziehungswissenschaft stark vernachlässigten Bereich auf, nämlich Erziehungsratgeber. Verfasst für die Praxis und seit Jahrhunderten nunmehr ein „blinder“ Teil von ihr, wurden weder ihr Einfluss und ihre Wirkung, noch Inhalte oder pädagogischer Wert und Qualität eingehenden wissenschaftlichen Prüfungen unterzogen – die historische Perspektive weist einen ebenso großen Forschungsbedarf auf.

In diesem Projekt sollen ausgewählte Erziehungsratgeber unter dem Aspekt der Theorie-Praxis-Problematik betrachtet werden. Dabei werden u.a. folgende Fragen leitend sein: Welche (Art von) Theorien finden Eingang? Kann das vermittelte Wissen zu individuellem und situationsadäquatem Handeln befähigen oder ist es überwiegend rezeptologisch? Enthalten Ratgeber Weiterentwicklungsfähigkeits-/Reflexionspotential für den Adressaten?

Die Autorin

Michaela Schmid, Dr. phil., Diplom-Pädagogin, Jahrgang 1981. Seit 2006 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Augsburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsgeschichte, historische Sozialisationsforschung; Popularisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens; Historische und aktuelle Erziehungstheorien.



KLINKHARDT

forschung

978-3-7815-1782-0



9 783781 517820